

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Evidencias, enfoques y estrategias para el desarrollo
integral en la primera infancia

Erica Tatiana Garavito-Campillo
Francisco Javier Vásquez-De la Hoz
Rubén Enrique Baena-Navarro



EL JUEGO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA
EVIDENCIAS, ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Erica Tatiana Garavito-Campillo
Francisco Javier Vásquez-De la Hoz
Rubén Enrique Baena-Navarro

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA
EVIDENCIAS, ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA
1ª edición

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2026





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Dirección editorial: Navegando Publicações
Proyecto gráfico y diagramación: Navegando Publicações

Copyright © by autor, 2026.

GARAVITO-CAMPILLO, Erica Tatiana; VÁSQUEZ-DE LA HOZ, Francisco Javier; BAENA-NAVARRO, Rubén Enrique. El juego como herramienta educativa: evidencias, enfoques y estrategias para el desarrollo integral en la primera infancia. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-193-9

DOI -10.29388/978-65-6070-193-9

1. Educación inicial. 2. Juego pedagógico. 3. Primera infancia. 4. Mediación pedagógica. 5. Desarrollo infantil. 6. Modelo PRAXILÚDICO. 7. Colombia. I. Autores. II. Navegando Publicações. III. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

EDITORES

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU – Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - Instituto Superior Miguel Torga – Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - La Universidad Autónoma de Santo Domingo - República Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – República Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad de San Carlos de Guatemala - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / University of Réunion
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA. - France
Fernando Camacho Padilla - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Universidad. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda - Pontificia Universidade Católica do Equador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidade Nacional Autónoma das Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova de Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Universidad Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Universidade Católica de Nossa Senhora de Assunção - Paraguay
Yoel Cordoví Núñez - Instituto de História de Cuba - Cuba

NAVEGANDO PUBLICAÇÕES - Uma Editora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas
"História, Sociedade e Educação no Brasil" - Histedbr - voltada à publicação de e-books para
distribuição gratuita sobre temas científicos.

SOBRE LOS AUTORES

Erica Tatiana Garavito-Campillo es profesora e investigadora del Departamento de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Córdoba (Colombia). Es Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos por la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Magíster en Educación y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad de Córdoba. Es Investigadora Junior (IJ) y par evaluadora reconocida por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Minciencias), y cuenta con experiencia en docencia, investigación, gestión académica y formación en distintos niveles educativos. Su trayectoria investigativa se ha orientado principalmente hacia las ciencias de la educación, las prácticas pedagógicas, la formación docente, la enseñanza de las ciencias sociales, la educación infantil y preescolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos, la educación inclusiva y la educación de adultos. Su producción académica comprende artículos científicos, libros y capítulos de libro derivados de investigación, con trabajos sobre estrategias pedagógicas y metodológicas, desarrollo cognitivo en la primera infancia, acompañamiento familiar y rendimiento académico, inclusión, aprendizaje mediado por TIC y fortalecimiento de las prácticas docentes, reflejando una trayectoria centrada en la innovación educativa y el mejoramiento de los procesos de formación y aprendizaje. Contacto: erikagaravitoc@correo.unicordoba.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2324-0616>.

Francisco Javier Vásquez-De la Hoz es profesor e investigador de la Universidad de Córdoba (Colombia), vinculado al Departamento de Licenciatura en Educación Infantil. Es Psicólogo, Magíster en Educación por la Universidad Simón Bolívar y Especialista en Evaluación Educativa por la Universidad Santo Tomás, Seccional Bucaramanga, y ha complementado su formación en docencia universitaria, metodología de la investigación y tecnologías aplicadas a los procesos educativos. Es reconocido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Minciencias) como Investigador Junior (IJ) y par evaluador, y cuenta con una amplia trayectoria en docencia, investigación y gestión académica. Su producción científica se ha desarrollado principalmente en los campos de la psicología educativa, la educación, la inteligencia emocional, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la convivencia y el bullying escolar, los estilos de vida saludables, la salud mental, el comportamiento y desarrollo psicosocial, el consumo de sustancias psicoactivas y el estudio de poblaciones en contextos de vulnerabilidad, con publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales, así como libros y capítulos derivados de procesos de investigación. Su trayectoria refleja una orientación interdisciplinaria hacia el análisis de factores psicológicos, educativos y sociales asociados al bienestar, la formación integral y la calidad de los procesos educativos. Contacto: franciscovasquezh@correo.unicordoba.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1380-7711>.

Rubén Enrique Baena-Navarro es profesor e investigador del Departamento de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad de Córdoba (Colombia) y del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Montería. Actualmente cursa un Doctorado en Informática (Ciencias de la Computación) en la Universidad Americana de Europa (UNADE), México, y realizó un Programa de Posdoctorado en Ciencia, Investigación y Metodología en la Universidad del Zulia (Venezuela). Es Doctor en Proyectos, en la línea de investigación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por la Universidad Internacional Iberoamericana (México), y Magíster en Software Libre, con

especialización en Desarrollo de Aplicaciones, por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). Su trayectoria académica e investigativa se orienta principalmente hacia la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos, la tecnología educativa, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la ingeniería de software, el Internet de las Cosas (IoT), la inteligencia artificial y el aprendizaje automático, con especial interés en su aplicación a la innovación pedagógica, la formación docente, el desarrollo de competencias digitales y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su producción científica comprende artículos, libros y capítulos de libro derivados de investigación, con trabajos relacionados con aplicaciones móviles educativas, apropiación tecnológica, aprendizaje mediado por TIC, educación rural, resiliencia académica, competencias digitales y modelos educativos apoyados en tecnologías emergentes, complementados por investigaciones interdisciplinarias en ámbitos ambientales, sociales y de salud. Esta trayectoria articula las Ciencias de la Computación con las Ciencias de la Educación y refleja un interés sostenido por el uso pedagógicamente pertinente de la tecnología para favorecer procesos educativos innovadores, inclusivos y contextualizados. Contacto: rbaena@correo.unicordoba.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5055-6515>

PRÓLOGO

El juego como Herramienta Educativa: evidencias, enfoques y estrategias para el desarrollo integral en la Primera Infancia

Toda obra sobre educación inicial se enfrenta a una dificultad previa: escribir sobre la infancia sin reducirla a una etapa de preparación para algo posterior. Esta obra parte de una decisión distinta. Asume que la primera infancia posee una densidad pedagógica propia y que el juego no es un añadido amable a la enseñanza, sino una forma privilegiada de habitar, comprender, ensayar y transformar el mundo. Esa afirmación, sin embargo, no se formula aquí como consigna. Se somete a una pregunta más exigente: bajo qué condiciones el juego se convierte en mediación pedagógica, cómo puede observarse sin desnaturalizarse y qué límites deben respetarse cuando se interpreta lo que ocurre en el aula.

El lector encontrará en estas páginas un esfuerzo por mover el debate desde la defensa general del juego hacia una construcción más precisa, documentable y situada. La obra no necesita repetir que jugar es importante; esa convicción cuenta con respaldo pedagógico, psicológico, jurídico y cultural. El problema contemporáneo es otro. En demasiadas prácticas escolares, el juego sigue oscilando entre dos usos empobrecidos: como descanso entre actividades consideradas serias o como estrategia didáctica disfrazada de libertad, pero controlada de principio a fin por el adulto. Entre esos extremos se abre el campo que esta obra explora: una pedagogía del juego que conserva agencia infantil, movimiento, simbolización, emoción y vínculo, mientras ofrece criterios para diseñar, acompañar, documentar e interpretar la experiencia.

El Modelo PRAXILÚDICO nace de esa tensión. La palabra articula una postura: la lúdica requiere praxis, y la praxis docente necesita recuperar el juego como experiencia viva, no como recurso ornamental. Lo praxiológico remite a la acción reflexiva, situada, trazable y éticamente responsable. Lo lúdico remite al juego como lenguaje de la infancia, como práctica corporal, simbólica, cognitiva y social. Juntos, ambos términos proponen una ruta para que el docente no sea espectador pasivo ni director absoluto, sino mediador capaz de preparar ambientes, formular preguntas, sostener reglas flexibles, observar evidencias y ajustar la práctica sin cancelar la iniciativa infantil.

Una virtud del texto es su insistencia en la prudencia. El juego no se presenta como solución universal, tratamiento clínico ni garantía automática de desarrollo. Cuando se habla de cognición, no se afirma que toda actividad recreativa produzca pensamiento complejo; se examina cómo ciertas experiencias lúdicas, bajo mediación intencionada, pueden activar lenguaje, clasificación, memoria de trabajo, simbolización y resolución de problemas. Cuando se aborda la autorregulación, no se confunde quietud con atención ni obediencia con autocontrol; se pregunta cómo el turno, la pausa, el movimiento organizado o la señal compartida vuelven observables procesos emergentes de espera, retorno y ajuste. Cuando se trabaja convivencia, no se idealiza el juego grupal; se observan microescenas donde aparecen invitación, disputa, distribución de materiales, reparación y pertenencia.

La obra también reconoce una condición que suele quedar en segundo plano: la desigualdad material de los escenarios educativos. Pensar el juego en territorios rurales, instituciones de bajos recursos o aulas con conectividad limitada exige abandonar la idea de que la innovación depende de plataformas sofisticadas. Un material reciclado, una ronda local, un pictograma impreso, una nota docente, una fotografía autorizada de un producto colectivo o una hoja de cálculo offline pueden sostener una documentación pedagógica más pertinente que una herramienta digital compleja. Esta perspectiva no romantiza la carencia; la convierte en criterio de diseño. Allí donde faltan recursos, se

vuelve más urgente distinguir entre lo indispensable y lo accesorio, entre el soporte que ayuda a comprender una experiencia y el dispositivo que solo acumula evidencias sin lectura pedagógica.

El itinerario del libro avanza desde la fundamentación teórica y normativa hasta la construcción operacional del modelo. El primer capítulo sitúa el juego en el marco de la educación infantil, los derechos de la niñez y la política educativa colombiana. El segundo organiza literatura científica reciente para fundamentar el juego como mediación pedagógica. El tercero introduce una experiencia situada que permite examinar el vínculo entre juego, mediación docente y desarrollo cognitivo. Los capítulos cuarto y quinto abordan dimensiones específicas: autorregulación y convivencia socioemocional, a partir de casos documentados, matrices de observación y criterios de transferencia. El sexto capítulo integra esos aportes en una arquitectura metodológica que deja el Modelo PRAXILÚDICO listo para futuras aplicaciones, pilotajes y evaluaciones.

No se trata, por tanto, de un libro de actividades ni de un manual de juegos. Tampoco es una promesa de eficacia. Es una propuesta académica y pedagógica que invita a mirar mejor. Mirar cómo un niño sostiene un rol, cómo otro reconstruye una regla, cómo un grupo negocia materiales, cómo una docente interviene con una frase breve y se retira a tiempo, cómo una evidencia aparentemente pequeña permite comprender algo del proceso. En educación inicial, lo pedagógicamente decisivo suele ocurrir en escenas breves. La tarea del adulto no consiste en capturarlo todo, sino en documentar lo suficiente para cuidar, interpretar y mejorar la práctica.

Este libro será útil para docentes de educación inicial, formadores, investigadores, directivos y estudiantes que deseen pensar el juego más allá de la intuición. Su aporte está en ofrecer una gramática de lectura: dimensiones, microescenas, indicadores, matrices, ciclos y criterios éticos que permiten convertir el juego en práctica pedagógica documentable sin convertirlo en vigilancia. Esa diferencia es crucial. Documentar no significa controlar la infancia; significa construir memoria profesional para que las decisiones docentes no descansen únicamente en impresiones. La evidencia pedagógica, cuando se produce con respeto, protege tanto al niño como a la práctica.

La infancia no necesita una escuela que le quite el juego para volverlo aprendizaje. Necesita adultos capaces de reconocer que muchas formas profundas de aprender ya ocurren jugando, y que la tarea pedagógica consiste en preparar condiciones para que esas formas se amplíen, se cuiden y se comprendan. En esa dirección se inscribe el Modelo PRAXILÚDICO: una invitación a diseñar experiencias lúdicas con intención, acompañarlas con sensibilidad, observarlas con rigor, interpretarlas con prudencia y proyectarlas con responsabilidad.

PRESENTACIÓN

El juego como Herramienta Educativa: evidencias, enfoques y estrategias para el desarrollo integral en la Primera Infancia

Esta obra reúne una secuencia de capítulos orientados a construir, fundamentar y operacionalizar el Modelo PRAXILÚDICO para educación inicial. Su punto de partida es una constatación pedagógica sencilla, pero exigente: el juego ocupa un lugar central en los discursos sobre primera infancia, aunque no siempre cuenta con una ruta clara para ser diseñado, mediado, observado e interpretado. La obra responde a esa brecha mediante una articulación entre fundamentos teóricos, marco normativo, evidencia científica, experiencias pedagógicas, casos documentados y matrices de aplicación.

El propósito general no es defender el juego de manera abstracta. El texto asume que el juego ya cuenta con legitimidad pedagógica, psicológica, jurídica y cultural. La pregunta que atraviesa la obra es más operativa: cómo evitar que el juego se reduzca a entretenimiento, a recurso motivacional o a instrucción encubierta; cómo conservar su carácter corporal, simbólico, relacional y creativo; y cómo producir evidencias pedagógicas suficientes para orientar decisiones docentes sin convertir la experiencia infantil en una medición rígida.

El Capítulo I, Fundamentos teóricos y normativos del juego en la educación infantil, establece la base conceptual de la obra. Allí se articulan referentes clásicos y contemporáneos del desarrollo infantil con el reconocimiento normativo del juego como derecho y como actividad rectora en la educación inicial colombiana. Este capítulo cumple una función de apertura: muestra que la centralidad del juego no depende solo de una preferencia didáctica, sino de una comprensión integral de la infancia como sujeto de derechos, de acción, de cultura y de aprendizaje.

El Capítulo II, El juego como mediación pedagógica en la primera infancia, desplaza la discusión hacia la evidencia científica. Organiza literatura sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, habilidades motoras, autorregulación, desarrollo socioemocional, ambientes naturales, observación del juego y formación docente. Su aporte consiste en delimitar el campo: no toda modalidad lúdica produce los mismos procesos ni permite las mismas inferencias. Esta revisión prepara el terreno para formular el Modelo PRAXILÚDICO como propuesta teórico-metodológica y no como intervención validada de manera prematura.

El Capítulo III, Juego y desarrollo cognitivo, introduce una mirada desde la evidencia pedagógica situada. A partir de una experiencia cualitativa en educación inicial, el capítulo examina cómo la planificación lúdica, la mediación docente y el uso de materiales concretos pueden hacer visibles procesos como atención, memoria, lenguaje, pensamiento simbólico, clasificación y resolución de problemas. Las fotografías y registros de aula incluidos en el capítulo funcionan como documentación pedagógica de actividades como dramatizaciones, juegos cooperativos, uso de material reciclado y dinámicas motrices. Su lectura debe mantenerse proporcional: ilustran una práctica situada y no una generalización estadística.

El Capítulo IV se concentra en la autorregulación. A diferencia de una lectura clínica o conductual, el capítulo aborda la atención sostenida, el control inhibitorio, la regulación emocional y la interacción cooperativa como procesos observables durante experiencias lúdicas. Su aporte específico está en traducir casos documentados de la literatura en criterios de transferibilidad: reglas visibles, movimiento organizado, apoyos visuales, mediación proporcional, documentación descriptiva y límites de interpretación. El capítulo evita presentar el juego como tratamiento y lo sitúa como práctica pedagógica que ayuda a observar mejor.

El Capítulo V desarrolla la dimensión socioemocional desde una cartografía praxioconvivencial de microescenas lúdicas. La unidad de análisis ya no es la actividad completa, sino el episodio relacional: invitación al juego, distribución de materiales, roles compartidos, desacuerdo, reparación y pertenencia. Este capítulo incorpora además una capa de TIC de baja conectividad para contextos rurales y de bajos recursos. La tecnología se entiende como soporte de memoria pedagógica, comunicación y seguimiento, no como reemplazo del juego presencial ni como mecanismo de vigilancia.

El Capítulo VI integra los desarrollos anteriores en la construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO. Allí se presentan seis dimensiones -cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica- y seis fases de aplicación: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. Este capítulo deja el modelo metodológicamente tratable: definido, documentable, adaptable y preparado para estudios posteriores de factibilidad, aceptabilidad, fidelidad de implementación y evaluación empírica.

La obra debe leerse con una clave de prudencia. Sus capítulos no afirman que el Modelo PRAXILÚDICO ya haya sido validado experimentalmente como intervención integral. Lo que ofrecen es una construcción fundamentada, situada y operacionalizable. Esa distinción protege el alcance científico del libro. La evidencia externa permite sustentar componentes, dimensiones y decisiones de diseño; las experiencias pedagógicas permiten ilustrar problemas y posibilidades de aplicación; las matrices y ecuaciones descriptivas ayudan a organizar registros. Ninguno de esos elementos debe confundirse con prueba causal general.

La presentación del Modelo PRAXILÚDICO responde también a una necesidad institucional. Las prácticas lúdicas valiosas suelen perderse porque no se documentan, mientras que algunas prácticas documentadas pierden sentido porque registran demasiado y comprenden poco. Este libro propone un punto intermedio: documentar aquello que permite reconstruir propósito, contexto, mediación, respuesta infantil, evidencia y ajuste. La calidad de la documentación no se mide por la cantidad de archivos producidos, sino por su capacidad para orientar decisiones pedagógicas respetuosas.

En conjunto, la obra ofrece un aporte para la formación docente y la investigación educativa. Para la práctica, proporciona criterios de diseño y observación. Para la investigación, ofrece categorías y rutas susceptibles de validación posterior. Para la gestión educativa, recuerda que el derecho al juego exige ambientes, tiempos, materiales, mediación y condiciones de equidad. Para contextos rurales y de bajos recursos, sostiene que la innovación pedagógica no depende de sofisticación tecnológica, sino de suficiencia, pertinencia y cuidado ético.

El lector encontrará, por tanto, un texto que avanza entre teoría, evidencia y aplicación. Su valor no está en cerrar el debate sobre el juego, sino en hacerlo más preciso. El Modelo PRAXILÚDICO propone mirar el juego como una práctica que puede conservar disfrute y agencia infantil, y al mismo tiempo ofrecer trazabilidad pedagógica. Esa es la apuesta central de esta obra.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN GENERAL - El juego como Herramienta Educativa: evidencias, enfoques y estrategias para el desarrollo integral en la Primera Infancia.....	18
Alcance metodológico de la obra.....	19
Estructura del libro.....	19
Aporte académico y pedagógico	20
Límites y proyección	20
Referencias.....	21
CAPÍTULO I - Fundamentos teóricos y normativos del juego en la educación infantil.....	23
Introducción.....	23
1.1. El juego como eje del desarrollo integral en la primera infancia	24
1.2. El juego y el desarrollo cognitivo infantil.....	26
1.3. Aportes teóricos contemporáneos y clásicos sobre el juego en la infancia	27
1.4. El juego como actividad rectora en la política educativa colombiana.....	30
1.5. El derecho a jugar y la equidad educativa	33
1.6. Conclusiones.....	35
Referencias	35
CAPÍTULO II - El juego como Mediación Pedagógica en la Primera Infancia: revisión científico-documental y fundamentación del Modelo PRAXILÚDICO	39
Resumen.....	39
Abstract	39
2.1. Introducción.....	40
2.2. Metodología.....	42
2.3. Fuentes de información	43
2.4. Procedimiento de revisión.....	46
2.5. Resultados	49
2.6. Resultado central de la síntesis.....	59
2.7. Discusión.....	59
2.8. Conclusiones	65
Referencias	66
CAPÍTULO III - Juego y desarrollo cognitivo: una mirada desde la Evidencia Pedagógica.....	69
Resumen.....	69
Abstract	69
3.1. Introducción.....	69
3.2. El juego como motor del desarrollo cognitivo en la primera infancia	70
3.3. Juego simbólico y construcción del pensamiento.....	71
3.4. Metodología.....	72
3.5. Resultados	74
3.6. Discusión.....	77

3.7. Conclusiones.....	78
Referencias.....	79
CAPÍTULO IV - Juego, Autorregulación Emocional y Atención en Educación Inicial: síntesis de casos documentados y aporte del Modelo PRAXILÚDICO	83
Resumen	83
Abstract.....	83
4.1. Introducción.....	83
4.2. Delimitación conceptual: autorregulación, atención y control inhibitorio	85
4.3. Metodología de síntesis documental y criterio de selección de casos	87
4.4. Casos documentados en la literatura y nivel de inferencia permitido.....	88
4.5. Matriz de transferibilidad praxiolúdica	92
4.6. Modalidades lúdicas y dominios de autorregulación	93
4.7. Ciclo praxiolúdico para fortalecer autorregulación.....	95
4.8. Documentación pedagógica, indicadores y ecuaciones de seguimiento.....	96
4.9. Estrategias praxiolúdicas derivadas de casos documentados.....	98
4.10. Consideraciones éticas y límites de uso pedagógico.....	99
4.11. Discusión: aporte metodológico y cautelas críticas	100
4.12. Implicaciones para la práctica docente y la investigación.....	101
4.13. Limitaciones y proyección investigativa.....	102
4.14. Conclusiones.....	102
Referencias.....	103
CAPÍTULO V - Juego, Convivencia y Desarrollo Socioemocional: microescenas lúdicas, TIC de baja conectividad y documentación praxiolúdica en educación inicial.....	106
Resumen	106
Abstract.....	106
5.1. Introducción.....	106
5.2. Delimitación conceptual: convivencia, cooperación y microescenas lúdicas	108
5.3. Metodología de construcción del capítulo.....	110
5.4. Casos documentados en la literatura y nivel de inferencia permitido.....	110
5.5. Cartografía PRAXICONVIVENCIAL de microescenas.....	113
5.6. TIC de baja conectividad para convivencia lúdica en contextos rurales y de bajos recursos	115
5.7. Modalidades lúdicas y mecanismos socioemocionales	118
5.8. Documentación, indicadores y ecuaciones descriptivas.....	119
5.9. Prevención pedagógica de agresión, exclusión y daño relacional.....	121
5.10. Discusión.....	122
5.11. Implicaciones para la práctica docente, la gestión rural y la investigación.....	124
5.12. Conclusiones.....	124
Referencias.....	125
CAPÍTULO VI - Modelo PRAXILÚDICO para Educación Inicial: construcción operacional del juego como mediación pedagógica documentable, adaptable y territorialmente transferible.....	127

Resumen.....	127
Abstract	127
6.1. Introducción.....	128
6.2. Metodología.....	130
6.3. Corpus científico de referencia.....	131
6.4. Criterios de incorporación de evidencia	132
6.5. Procedimiento de construcción del Modelo PRAXILÚDICO.....	133
6.6. Ruta metodológica del constructo	134
6.7. Operacionalización del Modelo PRAXILÚDICO	135
6.8. Criterios de calidad del constructo	136
6.9. Criterio metodológico de adaptabilidad contextual.....	137
6.10. Consideraciones éticas de aplicación	137
6.11. Alcances y límites metodológicos.....	138
6.12. Plan de análisis del capítulo	138
6.13. Resultados	138
6.14. Magnitudes y hallazgos externos utilizados para sustentar el constructo	139
6.15. Soporte empírico externo por componentes del modelo	142
6.16. Dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO	143
6.17. Fases del Modelo PRAXILÚDICO	145
6.18. Discusión.....	151
6.19. Conclusiones	156
Referencias	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ruta metodológica para la revisión científico-documental y construcción del Modelo PRAXILÚDICO	45
Figura 2. Integración de evidencia científica publicada en las dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO	58
Figura 3. Ruta metodológica y analítica de la experiencia lúdico-pedagógica en la institución participante	75
Figura 4. Registro visual anonimizado de actividades lúdico-pedagógicas implementadas en la institución participante.....	77
Figura 5. Ruta praxiolúdica para transferir casos documentados hacia criterios de observación autorreguladora	85
Figura 6. Casos documentados y función dentro de la matriz de transferibilidad praxiolúdica	91
Figura 7. Ciclo operativo de documentación y ajuste autorregulador en experiencias praxiolúdicas	96
Figura 8. Cartografía de microescenas de convivencia lúdica documentable	108
Figura 9. Casos documentados y función dentro de la cartografía PRAXICONVIVENCIAL	113
Figura 10. Capa TIC de baja conectividad para documentar convivencia lúdica.....	116
Figura 11. Ruta metodológica para la construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO.....	135
Figura 12. Mapa de soporte empírico externo utilizado para operacionalizar componentes del Modelo PRAXILÚDICO	142
Figura 13. Framework integrador del aporte teórico-metodológico del Modelo PRAXILÚDICO.....	152

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Contribuciones teóricas al estudio del juego y cautelas para su uso pedagógico	29
Tabla 2. Marco normativo y técnico relacionado con el juego en la educación inicial colombiana	31
Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión aplicados a la literatura científica	46
Tabla 4. Evidencia científica publicada que fundamenta las dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO..	50
Tabla 5. Síntesis del diseño metodológico y del alcance analítico del estudio	73
Tabla 6. Estrategias implementadas, mediación y manifestaciones observadas en el corpus.....	75
Tabla 7. Definiciones operativas para observar autorregulación en experiencias lúdicas	86
Tabla 8. Criterios de selección de casos documentados para la síntesis praxiolúdica.....	88
Tabla 9. Casos documentados y alcance inferencial para el Modelo PRAXILÚDICO	90
Tabla 10. Matriz de transferibilidad praxiolúdica derivada de casos documentados	92
Tabla 11. Correspondencia analítica entre modalidades lúdicas y dominios autorreguladores.....	94
Tabla 12. Escala descriptiva para seguimiento pedagógico de autorregulación lúdica	97
Tabla 13. Criterios éticos para documentar autorregulación mediante experiencias praxiolúdicas.....	99
Tabla 14. Constructos socioemocionales para la observación de microescenas lúdicas	109
Tabla 15. Casos documentados y alcance inferencial para la cartografía praxioconvivencial	111
Tabla 16. Matriz de microescenas para documentar convivencia lúdica	114
Tabla 17. TIC de baja conectividad para documentar convivencia lúdica en contextos rurales y de bajos recursos	116
Tabla 18. Correspondencia entre modalidades lúdicas, microescenas y mecanismos socioemocionales.....	118
Tabla 19. Indicadores para documentar microescenas de convivencia lúdica	120
Tabla 20. Criterios pedagógicos ante agresión, exclusión o daño relacional en experiencias lúdicas...	122
Tabla 21. Matriz de traducción de evidencia científica al constructo PRAXILÚDICO.....	132
Tabla 22. Matriz operativa del Modelo PRAXILÚDICO: fases, preguntas, acciones y evidencias.....	135
Tabla 23. Magnitudes y hallazgos externos utilizados para sustentar el Modelo PRAXILÚDICO.....	139
Tabla 24. Dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO, indicadores y datos de soporte	144
Tabla 25. Fases del Modelo PRAXILÚDICO y trazabilidad con evidencia externa.....	146
Tabla 26. Matriz operativa ampliada del Modelo PRAXILÚDICO: evidencia mínima y ampliada	147
Tabla 27. Capa transversal de transformación digital del Modelo PRAXILÚDICO	148
Tabla 28. Matriz de adaptabilidad rural-urbana del Modelo PRAXILÚDICO	149
Tabla 29. Condiciones mínimas de uso del Modelo PRAXILÚDICO	151

INTRODUCCIÓN GENERAL

El juego como Herramienta Educativa: evidencias, enfoques y estrategias para el desarrollo integral en la Primera Infancia

El juego ocupa un lugar privilegiado en la educación inicial, pero esa centralidad no siempre se traduce en prácticas pedagógicas suficientemente diferenciadas, documentables y metodológicamente defendibles. En muchos discursos escolares se afirma que jugar favorece el desarrollo integral; sin embargo, esa afirmación pierde fuerza cuando no se precisa qué tipo de juego se propone, qué papel cumple la mediación docente, qué dimensiones del desarrollo se buscan observar, qué condiciones ambientales lo sostienen y qué evidencia permite interpretar lo ocurrido. Esta obra parte de esa tensión: el juego es indispensable para la infancia, pero su valor pedagógico exige algo más que presencia en el aula.

El problema no consiste en decidir si el juego debe estar o no en la educación inicial. En el marco de los derechos de la infancia, de la política educativa colombiana y de la tradición pedagógica, esa discusión ya ha sido ampliamente sostenida. El desafío es evitar dos reducciones frecuentes. La primera convierte el juego en pausa, premio o entretenimiento. La segunda lo instrumentaliza hasta hacerlo perder agencia infantil. Entre ambas aparece el campo que esta obra asume: el juego como mediación pedagógica praxiológica, capaz de conservar su sentido corporal, simbólico, afectivo y social mientras produce evidencias proporcionales para orientar la acción docente.

Los fundamentos teóricos clásicos ayudan a comprender por qué esta tensión es relevante. Dewey situó la experiencia como núcleo del aprendizaje; Piaget explicó el papel de la acción y la representación en la construcción de esquemas; Vygotsky destacó el carácter social y mediado del desarrollo; Bruner mostró el valor del descubrimiento y de la organización progresiva del conocimiento; Montessori insistió en el ambiente preparado, la autonomía y la actividad significativa (Bruner, 1966; Dewey, 1938; Montessori, 2014; Piaget, 1973; Vygotsky, 1984). Estas perspectivas coinciden en un punto decisivo: el niño no aprende únicamente por recepción de contenidos, sino mediante acción, exploración, lenguaje, relación y mediación.

La política educativa colombiana refuerza esa lectura. La Ley General de Educación reconoce la necesidad de un desarrollo armónico en el preescolar, y los referentes técnicos de educación inicial ubican el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras del trabajo pedagógico (Congreso de la República de Colombia, 1994; Ministerio de Educación Nacional, 2014). El derecho al juego, reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño, obliga a pensar la lúdica no como accesorio curricular, sino como condición de dignidad, participación y desarrollo (UNICEF, 2004). En consecuencia, hablar de juego en educación inicial es hablar también de equidad, de inclusión y de responsabilidad institucional.

La literatura científica reciente, no obstante, exige prudencia. El juego guiado puede asociarse con aprendizajes específicos cuando la orientación adulta no sustituye la agencia infantil; el aprendizaje basado en juegos reporta efectos favorables en dimensiones cognitivas, motivacionales y de compromiso bajo condiciones de diseño; el juego libre se ha relacionado longitudinalmente con autorregulación posterior; y las intervenciones motrices muestran efectos diferenciados según estructura, progresión y dominio observado (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022). Ninguna de estas líneas permite afirmar que cualquier juego mejora automáticamente el desarrollo. Sí permiten formular una tesis más defendible: el juego adquiere valor pedagógico cuando se diseña, media, documenta e interpreta de manera situada.

A partir de esa tesis se formula el Modelo PRAXILÚDICO. El modelo articula dos núcleos. El primero es praxiológico: refiere a la acción docente reflexiva, situada, trazable y capaz de vincular

propósito, mediación, evidencia e interpretación. El segundo es lúdico: refiere a experiencias de juego que preservan disfrute, agencia infantil, exploración, movimiento, simbolización, interacción y creatividad. La unión de ambos núcleos evita dos extremos: el juego abandonado a la improvisación y el juego convertido en instrucción encubierta.

La pregunta general que orienta la obra puede formularse así: ¿cómo organizar el juego en educación inicial como mediación pedagógica documentable, adaptable y territorialmente pertinente, sin afirmar efectos que la evidencia disponible no permite sostener todavía? La respuesta se construye por etapas. Primero, se revisan fundamentos teóricos y normativos. Después, se ordena evidencia científica sobre modalidades lúdicas. Luego, se examina una experiencia pedagógica situada de desarrollo cognitivo. Posteriormente, se construyen rutas específicas para autorregulación y convivencia, apoyadas en casos documentados y matrices de transferencia. Finalmente, se operacionaliza el Modelo PRAXILÚDICO como arquitectura metodológica para futuras aplicaciones y evaluaciones.

Alcance metodológico de la obra

La obra no constituye una validación experimental del Modelo PRAXILÚDICO. Su alcance es teórico-operacional, documental y pedagógico. Integra capítulos de fundamentación, revisión, análisis de experiencia situada, síntesis de casos documentados y construcción metodológica. Esta diversidad exige distinguir tipos de evidencia. Un marco normativo justifica derechos y orientaciones; una teoría permite delimitar conceptos; un metaanálisis informa tendencias agregadas; una experiencia de aula muestra condiciones de aplicación; una matriz organiza decisiones pedagógicas; una ecuación descriptiva ayuda a ordenar registros, pero no valida psicométricamente un instrumento.

Esta distinción es necesaria porque el campo del juego en primera infancia suele estar atravesado por afirmaciones amplias. En esta obra, el uso de términos como favorece, orienta, permite observar, se asocia con o aporta criterios no es retórico; responde al nivel real de evidencia disponible. Cuando un capítulo trabaja con literatura externa, no la presenta como resultado propio. Cuando se analiza una experiencia situada, no se generaliza estadísticamente. Cuando se proponen matrices o indicadores, se declaran como herramientas de organización pedagógica que requieren validación posterior.

Estructura del libro

El primer capítulo establece los fundamentos teóricos y normativos del juego en la educación infantil. Su función es situar la lúdica dentro de una comprensión integral de la infancia, apoyada en teorías del desarrollo, pedagogías activas, derechos de la niñez y política educativa colombiana. Allí se afirma que el juego no debe reducirse a recreación ni a instrumento de control, sino comprenderse como experiencia constitutiva del desarrollo cognitivo, socioemocional, motriz, comunicativo y cultural.

El segundo capítulo desarrolla una revisión científico-documental que fundamenta el Modelo PRAXILÚDICO. Organiza literatura sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, motricidad, autorregulación, socioemocionalidad, ambientes naturales, observación del juego y formación docente. Su aporte consiste en diferenciar modalidades y niveles de evidencia para evitar una lectura homogénea del juego.

El tercer capítulo introduce una experiencia pedagógica situada sobre juego y desarrollo cognitivo. En ese apartado, el juego aparece como mediación para observar atención, memoria, lenguaje, pensamiento simbólico, clasificación, planificación y resolución de problemas. Las estrategias

de aula -dramatizaciones, juegos cooperativos, material reciclado, rondas, cuentos y dinámicas motrices- se interpretan como evidencias pedagógicas contextualizadas. Su valor radica en mostrar cómo la intencionalidad docente cambia la calidad del juego, no en probar efectos generalizables.

El cuarto capítulo aborda la autorregulación. Allí se examinan procesos como atención sostenida, control inhibitorio, regulación emocional e interacción cooperativa. En lugar de depender de un caso local, el capítulo reorganiza casos documentados de la literatura para derivar principios transferibles: reglas visibles, señales de pausa, movimiento organizado, apoyo proporcional y documentación descriptiva. El aporte consiste en mostrar cómo el juego puede volver observable una demanda autorreguladora sin convertir la observación educativa en diagnóstico.

El quinto capítulo trabaja convivencia y desarrollo socioemocional. Su contribución diferencial es la cartografía praxioconvivencial de microescenas lúdicas. La unidad de análisis no es la actividad completa, sino el episodio relacional: invitación, distribución de materiales, roles compartidos, desacuerdo, reparación y pertenencia. Además, incorpora una capa TIC de baja conectividad para contextos rurales o de bajos recursos, entendida como apoyo a la memoria pedagógica, la comunicación con familias y la continuidad institucional.

El sexto capítulo integra las piezas anteriores en la formulación operacional del Modelo PRAXILÚDICO. Define seis dimensiones -cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica- y seis fases de aplicación: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. Ese cierre no convierte el modelo en intervención validada; lo deja preparado para estudios posteriores de factibilidad, aceptabilidad, fidelidad de implementación y evaluación empírica.

Aporte académico y pedagógico

El aporte principal de la obra es ofrecer una estructura para pensar el juego como práctica pedagógica documentable. Esto implica pasar de una recomendación general -usar el juego- a una arquitectura de decisiones: qué propósito se define, qué modalidad lúdica corresponde, qué ambiente se prepara, qué mediación se ofrece, qué evidencia se recoge, qué interpretación es proporcional y qué ajuste se proyecta. La obra no elimina la espontaneidad del juego; la protege de la improvisación sin sentido y de la instrumentalización excesiva.

Un segundo aporte está en la articulación entre evidencia y contexto. La obra no toma la literatura científica como lista de citas, sino como fuente de criterios. Tampoco toma la experiencia situada como prueba total, sino como espacio para pensar condiciones reales de aula. Esta articulación permite una lectura más responsable: los casos documentados no se copian, se traducen; las estrategias no se aplican mecánicamente, se adaptan; las TIC no sustituyen el juego, apoyan la documentación; las matrices no diagnostican, orientan la reflexión.

Un tercer aporte se relaciona con la equidad. El Modelo PRAXILÚDICO no presupone aulas ideales, conectividad estable ni abundancia de recursos. En instituciones rurales o de bajos recursos, la práctica puede sostenerse mediante objetos cotidianos, materiales reciclados, juegos locales, pictogramas, notas docentes, registros offline y comunicación comunitaria. La pregunta no es qué tecnología sofisticada se posee, sino qué soporte mínimo permite reconstruir lo ocurrido sin exponer a los niños ni aumentar innecesariamente la carga docente.

Límites y proyección

La obra deja explícitos sus límites. No prueba causalmente que el Modelo PRAXILÚDICO produzca mejoras en desarrollo infantil. No valida instrumentos psicométricos. No sustituye

evaluación clínica, orientación escolar ni protocolos institucionales cuando aparecen señales persistentes de afectación. Su contribución se ubica en un momento anterior: construir una ruta pedagógica coherente, trazable y evaluable. Ese lugar no disminuye su valor; lo hace más defendible.

Las investigaciones futuras deberán avanzar en fases. Primero, validar contenido de matrices e indicadores con jueces expertos. Después, analizar factibilidad y aceptabilidad docente en aulas urbanas, rurales y de baja conectividad. Luego, estudiar fidelidad de implementación, carga documental y calidad de la mediación. Solo más adelante tendría sentido evaluar efectos específicos en dimensiones cognitivas, motrices, autorreguladoras o socioemocionales mediante diseños comparativos o longitudinales. Exigir eficacia general desde el inicio sería prematuro; permanecer indefinidamente en la conceptualización también sería insuficiente.

Esta introducción deja planteada la apuesta de la obra: pensar el juego como derecho, experiencia y mediación; diseñarlo sin cerrarlo; documentarlo sin vigilar; interpretarlo sin sobre generalizar; transferirlo sin copiarlo; y evaluarlo sin prometer más de lo que la evidencia permite. Esa es la contribución del Modelo PRAXILÚDICO a la educación inicial.

Referencias

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Chen, D., Zhao, G., Fu, J., Shun, S., Su, L., He, Z., Chen, R., Jiang, T., Hu, X., Li, Y., & Shen, F. (2024). Effects of structured and unstructured interventions on fundamental motor skills in preschool children: A meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1345566.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1345566>

Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148-161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* No. 41.214.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341880.html>

Montessori, M. (2014). *El método Montessori*. Diana.

Piaget, J. (1973). *La psicología del niño*. Morata.

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A

systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

UNICEF. (2004). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>

Vygotsky, L. S. (1984). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos y normativos del juego en la educación infantil

Autores:

Erica Tatiana Garavito-Campillo  Francisco Javier Vásquez-De la Hoz 

Rubén Enrique Baena-Navarro 

Introducción

El juego ocupa una posición central en la educación infantil, pero esa centralidad no siempre se acompaña de precisión conceptual. En la práctica puede aparecer como tiempo residual, premio después de una tarea, recurso para mantener el orden o actividad dirigida que conserva una apariencia lúdica mientras el adulto controla objetivos, materiales, reglas y respuestas. También puede idealizarse como si su sola presencia produjera aprendizajes o mejoras en todas las dimensiones del desarrollo. Ambas reducciones debilitan su sentido. La literatura contemporánea muestra que el campo reúne modalidades distintas, desde el juego libre hasta el juego guiado y los juegos con reglas, y que sus posibilidades educativas dependen del tipo de experiencia, la agencia infantil, la mediación adulta, el ambiente y el proceso que se pretende observar (Pyle et al., 2017; Skene et al., 2022; Zosh et al., 2018).

Una fundamentación rigurosa exige diferenciar tres planos relacionados, pero no equivalentes. El primero comprende el juego como derecho y experiencia con valor propio para la infancia. El segundo lo reconoce como práctica cultural mediante la cual las niñas y los niños participan, producen significados, asumen roles y reelaboran su vida cotidiana. El tercero lo sitúa como posible mediación pedagógica, es decir, como una experiencia que puede ser diseñada y acompañada para ampliar oportunidades de exploración, lenguaje, movimiento, interacción y pensamiento. El valor del tercer plano no sustituye a los dos anteriores: el juego no necesita justificar su existencia únicamente por el rendimiento académico que pudiera generar.

Esta distinción resulta especialmente relevante en educación inicial. La infancia no constituye solo una etapa preparatoria para la escolaridad posterior, sino un momento vital con necesidades, lenguajes, derechos y formas de participación propias. En Colombia, la primera infancia comprende la franja de cero a seis años y la educación inicial se reconoce como un derecho de las niñas y los niños menores de seis años. En el ámbito internacional, algunos marcos de atención y educación de la primera infancia abarcan desde el nacimiento hasta los ocho años. Estas diferencias de delimitación no alteran el principio común: las experiencias educativas tempranas deben ser integrales, inclusivas, culturalmente pertinentes y respetuosas de la condición activa de cada niño (Congreso de la República de Colombia, 2006, 2016; UNESCO & UNICEF, 2024).

El marco jurídico colombiano ha evolucionado desde el reconocimiento constitucional de la recreación, la educación, la cultura y la libre expresión como derechos fundamentales de la niñez hasta la regulación específica de la educación inicial como parte del servicio educativo. La Ley 115 de 1994 orientó el nivel preescolar hacia el desarrollo integral y las experiencias de socialización pedagógicas y recreativas; la Ley 1098 de 2006 reforzó la prevalencia de los derechos y el derecho al descanso, el juego y la participación cultural; la Ley 1804 de 2016 definió la educación inicial como proceso intencional, permanente y estructurado; y el Decreto 1411 de 2022 reglamentó su organización y prestación en condiciones de calidad, equidad e inclusión (Constitución Política de Colombia, 1991; Congreso de la República de Colombia, 1994, 2006, 2016; Presidencia de la República de Colombia, 2022).

El capítulo se construye como una síntesis teórico-normativa de alcance analítico. No corresponde a una revisión sistemática ni presenta datos empíricos propios. El corpus integra obras

fundacionales que han influido en la comprensión pedagógica, psicológica y cultural del juego; revisiones y metaanálisis seleccionados para delimitar el alcance de afirmaciones contemporáneas; instrumentos internacionales de derechos humanos; normas colombianas vigentes; y referentes técnicos del Ministerio de Educación Nacional. La selección responde a la función que cada fuente cumple dentro del argumento: definir, explicar, contrastar, actualizar, delimitar o establecer consecuencias pedagógicas y jurídicas.

El objetivo es fundamentar el lugar del juego en la educación infantil mediante una lectura que articule desarrollo integral, cognición, teorías clásicas y contemporáneas, política educativa colombiana, derecho a jugar y equidad. El recorrido conserva los cinco núcleos del capítulo: el juego como eje del desarrollo integral, su relación con el desarrollo cognitivo, los aportes teóricos que permiten comprenderlo, su condición de actividad rectora en la política educativa y las exigencias derivadas del derecho al juego. Esta base prepara la discusión científico-documental de los capítulos posteriores y delimita el fundamento del Modelo PRAXILÚDICO sin presentarlo como una intervención ya validada.

1.1.El juego como eje del desarrollo integral en la primera infancia

Definir el juego mediante una sola propiedad resulta insuficiente. Algunas experiencias son espontáneas y otras se apoyan en reglas aprendidas; unas se sostienen en la imaginación y otras en el movimiento, la construcción, la exploración o la competencia; algunas son individuales y otras requieren negociación con pares. Por ello, es más defendible reconocer una constelación de rasgos que puede aparecer con distinta intensidad: participación voluntaria o aceptada, agencia, flexibilidad, incertidumbre, atención al proceso, producción de significados, posibilidad de transformación y una implicación afectiva que suele incluir disfrute, curiosidad o desafío. Ningún rasgo aislado permite clasificar toda actividad, y la percepción infantil debe considerarse: una tarea que el adulto denomina juego puede ser vivida por el niño como obligación (Huizinga, 2007; Sutton-Smith, 1997; Zosh et al., 2018).

En este capítulo, juego y lúdica no se usan como sinónimos absolutos. El juego designa una actividad o trama de acciones reconocible por quienes participan. Lo lúdico alude a cualidades de la experiencia, como apertura, disfrute, exploración, ficción, reto o flexibilidad, que también pueden incorporarse a propuestas pedagógicas. El aprendizaje basado en juegos utiliza juegos completos o estructuras de juego con propósitos formativos; el juego guiado mantiene un margen real de decisión infantil mientras el adulto organiza el ambiente, plantea una meta o introduce apoyos; los juegos con reglas se estructuran alrededor de acuerdos explícitos; y el juego libre se inicia y transforma principalmente desde los intereses de las niñas y los niños. Estas modalidades forman un continuo y no una jerarquía universal (Pyle & Danniels, 2017; Weisberg et al., 2016; Zosh et al., 2018).

Hablar de desarrollo integral supone reconocer que los procesos cognitivos, comunicativos, corporales, socioemocionales, autorreguladores, éticos y culturales se construyen de manera interdependiente. Durante una misma escena de juego, una niña puede sostener un rol, recordar una regla, describir una situación, coordinar movimientos, negociar un objeto y reorganizar su respuesta ante un desacuerdo. La concurrencia de esas acciones no significa que cada actividad produzca cambios duraderos en todas las dimensiones. Indica que el juego puede crear oportunidades para que varios procesos se expresen y sean acompañados dentro de una experiencia significativa.

En el plano cognitivo y comunicativo, las experiencias lúdicas pueden movilizar representación, comparación, clasificación, anticipación, solución de problemas, lenguaje narrativo y razonamiento espacial. El juego simbólico permite atribuir a un objeto o acción un significado distinto del inmediato; los juegos de construcción plantean relaciones entre forma, equilibrio, cantidad y

función; y los juegos con reglas exigen comprender secuencias, conservar información y ajustar la acción. La evidencia contemporánea respalda posibilidades específicas, no una superioridad universal del juego frente a cualquier otra modalidad pedagógica. Los efectos reportados varían según el dominio, la edad, el diseño, la intensidad y el tipo de mediación (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022).

La dimensión socioemocional aparece en la calidad de las relaciones que el juego hace visibles. Invitar, esperar, compartir, disputar, ceder, sostener un papel, comprender una intención y reparar una interacción son microprocesos que pueden observarse durante experiencias grupales. El juego colectivo no garantiza cooperación. También puede reproducir exclusión, control rígido de materiales o desigualdad en la participación. Su valor pedagógico depende de que el adulto proteja la integridad de quienes participan, haga legibles los acuerdos y acompañe los conflictos sin apropiarse de toda la solución. La relación positiva encontrada entre juego de representación y competencia social debe interpretarse con cautela, porque una parte importante de la evidencia disponible es correlacional o transversal (Smits-van der Nat et al., 2024).

La autorregulación tampoco equivale a quietud u obediencia. En una experiencia lúdica puede expresarse al esperar una señal, recordar una consigna, sostener un propósito, cambiar de estrategia, tolerar una frustración manejable o retornar al juego después de una pausa. Las funciones ejecutivas, entre ellas memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, contribuyen a organizar estas acciones, pero no se observan como rasgos aislados ni se desarrollan por la mera repetición de juegos (Diamond, 2013). La evidencia longitudinal sobre juego libre y autorregulación posterior es relevante, aunque no convierte la asociación identificada en causalidad directa para cualquier contexto o actividad (Colliver et al., 2022).

La dimensión corporal integra percepción, postura, desplazamiento, equilibrio, coordinación y manipulación de objetos. El juego activo ofrece situaciones para explorar esas posibilidades, siempre que el espacio, la seguridad, la progresión y los materiales sean adecuados. Un metaanálisis reciente encontró que intervenciones estructuradas y no estructuradas pueden favorecer habilidades motoras fundamentales en población preescolar, con magnitudes diferentes según el dominio y el diseño (Chen et al., 2024). La conclusión pedagógica no es que cualquier movimiento produzca el mismo resultado, sino que la experiencia corporal necesita tiempo, diversidad de acciones, oportunidad de repetición y retos compatibles con el desarrollo.

El ambiente forma parte del juego y no actúa como un contenedor neutral. La disposición del mobiliario, la accesibilidad de los materiales, la posibilidad de transformarlos, la disponibilidad de espacios exteriores, la sonoridad, la iluminación, la seguridad y el tiempo continuo condicionan lo que las niñas y los niños pueden imaginar y hacer. El ambiente también es cultural: una ronda, un relato local, un objeto cotidiano, una práctica comunitaria o un material natural pueden ofrecer mayor pertinencia que un recurso estandarizado. La calidad no depende del costo del equipamiento, sino de la relación entre el entorno, las características del grupo y las oportunidades reales de participación.

La mediación adulta debe evitar dos extremos. El primero es el abandono pedagógico, que asume que cualquier juego se sostiene y enriquece por sí mismo. El segundo es el control total, que transforma la actividad en una secuencia de respuestas esperadas y reduce la agencia infantil. Entre ambos se encuentra una mediación proporcional: preparar ambientes, observar, modelar cuando sea necesario, formular preguntas abiertas, introducir vocabulario, proteger límites, ampliar posibilidades y retirar apoyo cuando el grupo puede continuar con mayor autonomía. La evidencia sobre juego guiado respalda esta posición únicamente bajo condiciones específicas y con resultados diferenciados por dominio (Skene et al., 2022; Weisberg et al., 2016).

Comprender el juego como eje del desarrollo integral no autoriza a convertirlo en un instrumento permanente de medición. La documentación pedagógica puede registrar lenguaje, decisiones, interacciones, uso de materiales, movimientos o formas de mediación, pero debe ser

proporcional al propósito y respetar la privacidad. El criterio no es acumular evidencias, sino producir información suficiente para ajustar la práctica. Esta relación entre experiencia, mediación, observación e interpretación anticipa el componente praxiológico del modelo desarrollado en la obra.

1.2. El juego y el desarrollo cognitivo infantil

El desarrollo cognitivo durante la primera infancia comprende cambios en la manera de atender, recordar, representar, comunicar, categorizar, anticipar y resolver situaciones. No consiste en acumular información ni puede separarse del cuerpo, el lenguaje, la emoción y la interacción social. En el juego, estos procesos se expresan mediante acciones situadas: una niña atribuye una función nueva a un objeto, un niño modifica una construcción que pierde equilibrio, un grupo organiza una historia o negocia una regla. Tales episodios permiten observar formas emergentes de pensamiento, pero no equivalen por sí solos a una medición estable del desarrollo.

La teoría de Piaget sitúa el juego dentro de la relación entre asimilación y acomodación. En el juego de ejercicio, la repetición permite consolidar esquemas de acción; en el juego simbólico, la realidad se transforma de acuerdo con significados contruidos por el niño; y en los juegos con reglas, la coordinación con otros exige reconocer acuerdos compartidos. Este marco sigue siendo útil para comprender la función representacional del juego y la reorganización de esquemas. No obstante, sus etapas no deben aplicarse como casillas rígidas ni como explicación suficiente de la diversidad cultural, lingüística y relacional del desarrollo (Piaget, 1962; Rogoff, 2003).

Vygotsky desplazó el foco desde la acción individual hacia la mediación cultural. La situación imaginaria permite actuar según significados que no están determinados por la apariencia inmediata del objeto. Un bloque puede representar un teléfono y una silla puede convertirse en vehículo porque la acción se organiza por un significado compartido. Al asumir un rol, el niño también asume reglas vinculadas con ese papel. Esta combinación entre imaginación y regulación ofrece un contexto para el lenguaje, la planificación y la acción conjunta, especialmente cuando los pares y los adultos aportan herramientas culturales sin sustituir la iniciativa infantil (Vygotsky, 1967, 1978).

Elkonin profundizó la lectura histórico-cultural del juego de roles al relacionarlo con la apropiación de relaciones sociales. La relevancia no reside en imitar de forma literal el mundo adulto, sino en reconstruir motivos, funciones y normas dentro de una escena compartida. Desde esta perspectiva, el juego puede ayudar a comprender cómo las niñas y los niños interpretan su contexto. También exige una lectura crítica: los roles disponibles en una comunidad pueden reproducir estereotipos, desigualdades o jerarquías, por lo que la mediación pedagógica debe ampliar posibilidades y no consolidar representaciones excluyentes (Elkonin, 1978).

Bruner aportó elementos para comprender el juego como espacio de exploración con consecuencias reducidas. La posibilidad de probar, equivocarse, recombinar y volver a intentar favorece la formulación de hipótesis y el descubrimiento. Los formatos repetidos de interacción, como juegos de turnos, canciones, relatos o secuencias corporales, también organizan anticipación y lenguaje. Su aporte resulta especialmente útil para pensar el andamiaje: el adulto ofrece apoyos temporales ajustados a la actividad y los retira progresivamente a medida que el niño puede sostener la acción con mayor autonomía (Bruner et al., 1976).

La representación simbólica constituye uno de los mecanismos cognitivos más visibles. Sustituir objetos, asumir perspectivas, construir escenarios y mantener una ficción compartida requiere coordinar significados. Sin embargo, la literatura no permite afirmar que el juego de ficción sea una causa necesaria de todos los avances cognitivos. La revisión de Lillard et al. (2013) mostró que muchas afirmaciones históricas sobre efectos amplios del juego simbólico se apoyaban en diseños que no

descartaban explicaciones alternativas. La interpretación más prudente es que el juego de ficción puede ser una de varias rutas hacia ciertos aprendizajes y que su calidad, complejidad y contexto importan.

El lenguaje se articula con el juego mediante denominación, diálogo, negociación y narrativa. Una escena de roles exige definir quién participa, qué ocurrió, qué puede suceder y cómo se relacionan los acontecimientos. Los juegos de reglas incorporan vocabulario temporal y causal; los juegos de construcción favorecen descripciones espaciales; y las dramatizaciones permiten explorar voces y puntos de vista. La intervención adulta puede enriquecer estas oportunidades cuando comenta, pregunta o introduce palabras pertinentes, pero puede empobrecerlas si convierte toda conversación en interrogatorio o corrige de forma constante.

La atención y la memoria de trabajo se manifiestan en relación con un propósito concreto. Sostener un rol, recordar una secuencia o seguir la circulación de un objeto exige mantener información activa. El control inhibitorio interviene al esperar, detenerse o cambiar una respuesta; la flexibilidad cognitiva aparece al aceptar una nueva regla, modificar una estrategia o integrar una propuesta de otro participante. Estos procesos forman parte de las funciones ejecutivas, aunque la observación de una conducta aislada no permite inferir un nivel general ni sustituye instrumentos especializados (Diamond, 2013).

Los problemas lúdicos ofrecen otra vía de construcción cognitiva. Una torre que cae, un material insuficiente, una ruta bloqueada o una historia que necesita continuidad pueden generar preguntas auténticas. El valor no depende de que el adulto revele la solución, sino de que el reto sea comprensible, seguro y suficientemente abierto para permitir ensayo, comparación y revisión. En el juego guiado, el educador puede organizar el entorno o plantear una meta, mientras el niño conserva decisiones relevantes sobre el procedimiento. La revisión de Skene et al. (2022) encontró ventajas en algunos dominios, entre ellos matemáticas tempranas, conocimiento de formas y vocabulario espacial, pero no una superioridad uniforme en todos los resultados.

El aprendizaje basado en juegos también presenta resultados favorables en diversos dominios, aunque la categoría agrupa intervenciones heterogéneas y no debe confundirse con todo juego infantil. El metaanálisis de Alotaibi (2024) informa efectos agregados en cognición, motivación, compromiso y dimensiones sociales y emocionales. Su alcance debe leerse junto con la diversidad de diseños y con la necesidad de alinear la mecánica del juego, el propósito formativo y la mediación. Incorporar puntos, competencia o recompensas no garantiza una experiencia lúdica significativa ni una mejora estable.

La calidad cognitiva del juego depende de condiciones pedagógicas concretas: tiempo suficiente, materiales abiertos o funcionales, posibilidad de elección, interacción con pares, retos ajustados, seguridad emocional, mediación sensible y continuidad. También depende de la cultura y de la experiencia previa. Un objeto o una historia no ofrecen el mismo significado a todos los niños. La enseñanza debe partir de lo que el grupo reconoce y ampliar ese repertorio sin imponer una única forma de jugar o pensar.

En consecuencia, la relación entre juego y desarrollo cognitivo debe formularse con precisión. El juego puede hacer visibles y acompañar procesos de representación, lenguaje, memoria, atención, flexibilidad y solución de problemas; no produce de manera automática estructuras cognitivas complejas ni permite atribuir causalidad a partir de entusiasmo, participación o una sesión aislada. Esta cautela orienta el análisis de la experiencia situada del Capítulo III y protege al Modelo PRAXILÚDICO de afirmaciones que excedan la evidencia.

1.3. Aportes teóricos contemporáneos y clásicos sobre el juego en la infancia

Las teorías sobre el juego proceden de tradiciones distintas y responden a preguntas diferentes. Algunas explican la construcción del conocimiento; otras se concentran en la cultura, el desarrollo

emocional, la actividad social, el ambiente o la relación entre enseñanza y agencia infantil. Una síntesis rigurosa no debe presentarlas como si formaran una teoría única ni utilizarlas como evidencia equivalente. Las obras clásicas aportan categorías para interpretar el fenómeno; las investigaciones contemporáneas permiten revisar sus supuestos y delimitar qué afirmaciones cuentan con respaldo empírico.

Froebel situó el juego y la autoactividad en el centro de su propuesta para la infancia. El kindergarten fue concebido como un ambiente donde materiales, movimiento, canto, naturaleza y acción compartida podían favorecer la expresión y la formación. Su contribución histórica reside en reconocer que la educación infantil requiere formas propias y no una versión reducida de la escolaridad adulta. Sus materiales y secuencias no deben adoptarse como un sistema cerrado ni como prueba científica de efectos actuales; su valor está en la relación entre actividad, ambiente y desarrollo (Froebel, 1887).

Dewey no formuló una teoría específica del juego, pero su concepción de la experiencia ofrece un criterio decisivo: aprender implica actuar sobre situaciones, percibir consecuencias, reconstruir significados y vincular la actividad presente con experiencias posteriores. El juego puede adquirir densidad educativa cuando produce continuidad, investigación y participación, no cuando se usa como adorno para una tarea predeterminada. La experiencia tampoco es educativa por definición; requiere condiciones que favorezcan crecimiento y no repetición mecánica (Dewey, 1938).

La tradición Montessori converge con esta perspectiva en la actividad autónoma, el ambiente preparado, la observación y el uso de materiales manipulables. No obstante, sería inexacto presentar el método Montessori como equivalente a una pedagogía de juego libre o de ficción. Montessori distinguió el trabajo infantil con propósito de ciertas formas de fantasía y priorizó materiales secuenciados con control del error. Su aporte al debate radica en mostrar cómo el ambiente, la elección y la intervención contenida del adulto pueden sostener concentración y autonomía; su incorporación al juego requiere reconocer esa diferencia conceptual (Lillard, 2017; Montessori, 2014).

Piaget, Vygotsky y Elkonin comparten la idea de que el juego no es una pausa sin relación con el desarrollo, pero difieren en la explicación. Piaget enfatiza la reorganización de esquemas y la función simbólica. Vygotsky sitúa la situación imaginaria, las reglas y la mediación social en el centro. Elkonin analiza el juego de roles como apropiación de relaciones sociales. El diálogo entre estas perspectivas permite observar tanto la acción individual como el entramado cultural en el que adquiere significado (Elkonin, 1978; Piaget, 1962; Vygotsky, 1967).

Huizinga amplía el análisis al comprender el juego como forma cultural con tiempos, espacios, reglas y significados propios. Sutton-Smith advierte que las sociedades hablan del juego mediante retóricas diversas: progreso, identidad, poder, imaginación, destino o comunidad. Estas contribuciones evitan reducirlo a una sola función y muestran que las prácticas lúdicas expresan valores y tensiones sociales. No permiten, por sí mismas, concluir efectos sobre aprendizaje o desarrollo, pero ayudan a examinar qué concepción de infancia sostiene una propuesta pedagógica (Huizinga, 2007; Sutton-Smith, 1997).

Winnicott interpreta el juego dentro de un espacio potencial entre realidad interna y mundo compartido, vinculado con creatividad, simbolización y relación. Esta perspectiva puede enriquecer la comprensión de la seguridad afectiva y de la posibilidad de crear significados. En educación debe utilizarse con prudencia: una escena lúdica no autoriza diagnósticos sobre conflictos internos ni convierte al docente en terapeuta. Su función es recordar que la experiencia depende de vínculos suficientemente seguros y de la posibilidad de explorar sin exposición o ridiculización (Winnicott, 2005).

Las perspectivas culturales contemporáneas subrayan que el desarrollo ocurre mediante participación en prácticas comunitarias. Lo que se considera juego, trabajo, responsabilidad o

aprendizaje varía entre contextos; también cambian la presencia adulta, los materiales y los roles infantiles. Rogoff (2003) muestra que la actividad de las niñas y los niños no puede interpretarse al margen de las formas de participación y organización cultural. Esta lectura resulta crucial para evitar que un modelo pedagógico urbano y occidental se convierta en norma universal.

Las propuestas contemporáneas de aprendizaje basado en juego organizan el campo como un continuo de control y participación. Pyle y Danniels (2017) diferencian modalidades según el grado de dirección del niño y del docente. Zosh et al. (2018) proponen un espectro que permite distinguir juego libre, juego guiado y juegos, mientras Weisberg et al. (2016) definen el juego guiado por la combinación de una meta de aprendizaje, un ambiente preparado y un liderazgo infantil significativo. Estas formulaciones responden a la tensión entre agencia y propósito, pero no eliminan la necesidad de analizar cada diseño y cada dominio de aprendizaje (ver Tabla 1).

Tabla 1. Contribuciones teóricas al estudio del juego y cautelas para su uso pedagógico

Tradición o referente	Núcleo conceptual	Aporte para la educación infantil y cautela
Froebel	Autoactividad, expresión, materiales y ambiente del kindergarten.	Reconoce formas educativas propias de la infancia y la relación entre actividad, naturaleza y materiales. Su propuesta histórica no debe tratarse como evidencia experimental ni aplicarse como secuencia rígida.
Dewey	Experiencia, investigación, interacción y continuidad.	Permite valorar el juego por la calidad de la experiencia y sus consecuencias. No toda actividad agradable es educativa; la experiencia requiere reflexión y continuidad.
Piaget	Asimilación, acomodación, ejercicio, simbolización y reglas.	Explica la transformación representacional y la reorganización de esquemas. Las etapas no deben funcionar como etiquetas fijas ni ignorar la diversidad cultural.
Vygotsky y Elkonin	Situación imaginaria, reglas, mediación cultural, roles y actividad social.	Fundamentan el vínculo entre juego, lenguaje, autorregulación y relaciones sociales. La calidad depende de los apoyos, la cultura y la participación real.
Bruner	Exploración, descubrimiento, formatos interactivos y andamiaje.	Sustenta retos abiertos, diálogo y apoyos temporales. La guía adulta pierde valor cuando controla la secuencia completa o elimina el error productivo.
Montessori	Ambiente preparado, autonomía, materiales y observación.	Aporta criterios de accesibilidad, orden y retiro gradual del adulto. No es equivalente al juego libre o simbólico y

Tradición o referente	Núcleo conceptual	Aporte para la educación infantil y cautela
		debe reconocerse su noción particular de trabajo infantil.
Huizinga y Sutton-Smith	Juego como práctica cultural y pluralidad de significados sociales.	Ayudan a analizar reglas, identidades, valores y discursos. No prueban efectos cognitivos ni justifican una única función del juego.
Winnicott	Espacio potencial, creatividad, simbolización y vínculo.	Destaca la seguridad relacional necesaria para crear. Sus categorías no autorizan inferencias clínicas a partir de observaciones de aula.
Perspectivas contemporáneas	Continuo entre juego libre, guiado, colaborativo y juegos con propósitos.	Permiten precisar agencia y mediación. Los resultados son dependientes del dominio, el diseño, el contexto y la forma de implementación.

Nota. La tabla organiza funciones conceptuales y límites de uso. Las tradiciones no ofrecen el mismo tipo de evidencia ni se presentan como componentes equivalentes de una teoría unificada.

La lectura comparada permite extraer criterios comunes sin borrar las diferencias. El juego supone actividad infantil y no mera recepción; ocurre en ambientes materiales y culturales; incorpora significados, reglas o ficciones; y se transforma mediante la relación con pares y adultos. También exige una interpretación proporcional. Una teoría puede ayudar a definir una categoría o explicar un mecanismo, pero no sustituye la evidencia empírica necesaria para afirmar efectos, ni una norma jurídica se convierte en prueba de eficacia pedagógica.

Estas distinciones fundamentan una praxis lúdica reflexiva. El docente necesita comprender qué modalidad propone, qué margen de decisión conserva el niño, qué relación existe entre el reto y el desarrollo, qué apoyos ofrece el ambiente, qué evidencia puede observarse y qué límite debe mantenerse al interpretar. El Modelo PRAXILÚDICO retoma esta arquitectura como una propuesta de diseño y documentación; su fundamentación teórica no equivale a validación empírica del modelo integrado.

1.4. El juego como actividad rectora en la política educativa colombiana

La categoría actividad rectora expresa una orientación pedagógica y política propia de la educación inicial colombiana. No significa que el juego dirija de forma exclusiva toda experiencia ni que el adulto deba convertirlo en un mecanismo para cubrir contenidos. Señala que el juego, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio, constituye una forma fundamental mediante la cual las niñas y los niños participan, conocen, se expresan y construyen relaciones. Su función es organizar la mirada pedagógica alrededor de la experiencia infantil, no subordinarla a una escolarización anticipada (Ministerio de Educación Nacional, 2014, 2017).

La educación inicial y el nivel preescolar están relacionados, pero no son categorías idénticas. La Ley 115 de 1994 define el preescolar como el nivel formal ofrecido al niño para su desarrollo integral mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, y establece entre sus objetivos la participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos. La Ley 1804 de 2016

reconoce la educación inicial como derecho de las niñas y los niños menores de seis años y la define como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado. El Decreto 1411 de 2022 integró su prestación dentro del servicio educativo y la organizó en dos ciclos, preservando la articulación con la atención integral (Congreso de la República de Colombia, 1994, 2016; Presidencia de la República de Colombia, 2022).

El punto de partida jerárquico es el artículo 44 de la Constitución Política. Allí se reconocen como fundamentales, entre otros, los derechos de los niños a la educación, la cultura, la recreación y la libre expresión, y se establece la prevalencia de sus derechos. Esta norma impide tratar el juego y la recreación como concesiones discrecionales de la institución. Las decisiones pedagógicas y administrativas deben interpretarse desde el interés superior, la protección integral y la participación infantil (Constitución Política de Colombia, 1991).

El Código de la Infancia y la Adolescencia refuerza esa obligación. El artículo 29 define la primera infancia como la etapa de cero a seis años en la que se establecen bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social, mientras el artículo 30 reconoce el derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, la participación en la vida cultural y las artes. La educación inicial no puede limitarse, por tanto, a acceso o custodia; requiere experiencias que respeten la singularidad, la diversidad, la expresión y la participación (Congreso de la República de Colombia, 2006).

La Ley 1804 de 2016 consolidó De Cero a Siempre como Política de Estado y estableció una definición jurídicamente relevante de educación inicial. El juego aparece junto con el arte, la literatura y la exploración del medio como experiencia en la que las niñas y los niños desarrollan su potencial, capacidades y habilidades, con la familia como actor central. La norma no afirma que estas experiencias produzcan resultados automáticos. Establece un marco de corresponsabilidad y una obligación de organizar procesos intencionales, permanentes y estructurados (Congreso de la República de Colombia, 2016).

El Decreto 1411 de 2022 actualizó la regulación de la educación inicial dentro del Decreto 1075 de 2015. Su alcance incluye organización, principios, roles institucionales, condiciones de prestación y responsabilidades de las autoridades educativas. Entre sus orientaciones se encuentran universalidad, equidad, inclusión y diversidad, participación y corresponsabilidad. Para la práctica pedagógica, esto significa que el juego debe ser accesible, pertinente y coherente con el desarrollo y no una actividad uniforme que desconozca barreras o diferencias (Presidencia de la República de Colombia, 2022).

Los referentes técnicos del Ministerio de Educación Nacional (ver Tabla 2) traducen este marco en orientaciones pedagógicas. El Documento No. 22 reconoce el juego como experiencia vital, espacio de participación y oportunidad para que las niñas y los niños tomen decisiones, lleguen a acuerdos, resuelvan problemas y expresen sus lenguajes. Las Bases curriculares de 2017 integran actividades rectoras, interacciones y ambientes dentro de una organización curricular flexible. Estos documentos no tienen la misma jerarquía que una ley o un decreto, pero orientan la interpretación pedagógica y la calidad de la prestación (Ministerio de Educación Nacional, 2014, 2017).

Tabla 2. Marco normativo y técnico relacionado con el juego en la educación inicial colombiana

Fuente	Contenido relevante	Implicación pedagógica o institucional
Convención sobre los Derechos del Niño, art. 31, y Observación general No. 17	Reconocen el derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas y la vida cultural y artística.	El juego posee valor intrínseco. El Estado y las instituciones deben remover barreras y evitar que su

Fuente	Contenido relevante	Implicación pedagógica o institucional
		ejercicio dependa únicamente de utilidad académica.
Constitución Política de Colombia, art. 44	Reconoce derechos fundamentales de la niñez, entre ellos educación, cultura, recreación y libre expresión, con prevalencia sobre los derechos de los demás.	Toda decisión debe respetar interés superior, participación, protección integral y dignidad infantil.
Ley 115 de 1994, arts. 15 y 16	Define el nivel preescolar desde el desarrollo integral e incluye experiencias de socialización pedagógicas y recreativas y participación en actividades lúdicas.	El currículo preescolar no debe reducirse a anticipación de contenidos de primaria ni a instrucción descontextualizada.
Ley 1098 de 2006, arts. 29 y 30	Delimita la primera infancia y reconoce el derecho al descanso, esparcimiento, juego y participación cultural y artística.	La oferta educativa debe incluir tiempo, ambientes, seguridad y condiciones reales de participación.
Ley 1804 de 2016, art. 5	Define la educación inicial como derecho y proceso intencional, permanente y estructurado, desarrollado en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.	Obliga a articular propósito pedagógico, desarrollo integral, familia y atención integral sin instrumentalizar las experiencias.
Decreto 1411 de 2022	Reglamenta organización, principios y prestación de la educación inicial en el marco de la atención integral.	Exige calidad, equidad, inclusión, participación, corresponsabilidad y adaptaciones según las características de niñas, niños y territorios.
MEN, Documento No. 22 (2014) y Bases curriculares (2017)	Desarrollan el juego como actividad rectora, experiencia vital, espacio de participación y referente de organización curricular.	Orientan el diseño de ambientes, la observación, la mediación, la documentación y la contextualización de las prácticas.

Nota. La jerarquía y función de las fuentes son diferentes. Las normas establecen derechos, principios y obligaciones; los referentes técnicos orientan su concreción curricular y pedagógica.

La tabla permite advertir que el reconocimiento del juego no depende de un único documento. Existe una cadena normativa y técnica: derecho internacional, Constitución, leyes, reglamentación y orientaciones pedagógicas. Cada nivel cumple una función. Confundirlos puede llevar a presentar una recomendación técnica como obligación legal específica o, en sentido contrario, reducir un derecho fundamental a una opción metodológica.

Asumir el juego como actividad rectora transforma la planeación. El punto de partida deja de ser una lista de contenidos que deben ocultarse dentro de una dinámica entretenida y pasa a ser una situación pedagógica vinculada con intereses, preguntas, relaciones y posibilidades de acción. La intencionalidad no desaparece; cambia de forma. El docente define propósitos, prepara ambientes, observa y acompaña, pero conserva márgenes de elección, transformación y sentido para el niño.

También cambia el seguimiento. En educación inicial, la observación debe centrarse en procesos: cómo una niña explora un material, cómo un niño sostiene un rol, qué lenguaje surge, qué apoyo requiere el grupo, qué barreras impiden participar y qué ajuste conviene realizar. La documentación no debe convertirse en calificación temprana, comparación pública o acumulación de fotografías. Su legitimidad depende de que apoye decisiones pedagógicas, proteja datos y mantenga una interpretación proporcional.

La implementación institucional requiere tiempos protegidos, ambientes accesibles, formación docente, disponibilidad de materiales abiertos y articulación con familias y comunidades. Declarar el juego en el proyecto educativo no garantiza que exista en la experiencia cotidiana. Las presiones por anticipar lectura, escritura o cálculo, la sobrecarga documental, el temor al movimiento y la escasez de espacios pueden desplazarlo. La obligación normativa debe traducirse en condiciones concretas y no solo en lenguaje curricular.

1.5. El derecho a jugar y la equidad educativa

El derecho a jugar posee un valor autónomo. El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas y la participación cultural y artística. La Observación general No. 17 aclara que estos derechos son indispensables para la calidad de vida, la creatividad, la ciudadanía cultural y el desarrollo, y que su ejercicio exige elección, tiempo, espacio y ausencia de coerción indebida. En consecuencia, el juego no puede condicionarse a que produzca un resultado académico verificable ni reservarse como recompensa por obedecer o terminar tareas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989; Comité de los Derechos del Niño, 2013).

Una lectura de derechos desplaza la pregunta desde cuánto aprende el niño durante una actividad hacia las condiciones que hacen posible jugar. Debe existir disponibilidad de tiempo y espacios; accesibilidad física, comunicativa, sensorial y económica; aceptabilidad cultural y ética; y adaptabilidad a edades, intereses, capacidades y territorios. Estas dimensiones no son una lista burocrática. Permiten identificar por qué una oferta aparentemente igual puede excluir a quienes no pueden desplazarse, comprender la regla, acceder al material, reconocerse en la propuesta o participar sin riesgo.

Las desigualdades aparecen antes de ingresar a la escuela y se expresan en acceso a educación inicial, seguridad del entorno, tiempo adulto, espacios públicos, materiales, salud, nutrición y estabilidad familiar. El juego puede ampliar oportunidades de participación y aprendizaje cuando forma parte de una atención integral de calidad, pero no compensa por sí solo pobreza, violencia, discriminación o falta de servicios. Presentarlo como igualador automático traslada a la práctica pedagógica una responsabilidad que corresponde a políticas sociales, inversión pública y acción intersectorial (UNESCO, 2022; UNESCO & UNICEF, 2024).

La equidad territorial exige abandonar la idea de que una propuesta de calidad depende de infraestructura sofisticada. En contextos rurales, dispersos o de bajos recursos, los materiales locales, la naturaleza, los relatos comunitarios, las rondas, los juegos tradicionales y los objetos reciclados pueden sostener experiencias ricas. La adaptación no consiste en ofrecer una versión empobrecida de un modelo urbano, sino en conservar el núcleo pedagógico mediante recursos pertinentes. También

requiere reconocer barreras reales, como distancias, riesgos ambientales, ausencia de espacios cubiertos o alta rotación del talento humano.

La pertinencia cultural demanda escuchar cómo las comunidades nombran y practican el juego. Las niñas y los niños pertenecientes a pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, grupos rurales o familias migrantes participan en repertorios de lenguaje, movimiento, relatos y responsabilidades que no deben tratarse como folclor periférico. Incorporar juegos tradicionales puede fortalecer pertenencia y memoria si la comunidad participa en su selección y sentido. Extraerlos de contexto o convertirlos en decoración puede reproducir apropiación y simplificación.

La inclusión de niñas y niños con discapacidad requiere ajustes razonables y diseño accesible. Una actividad no es inclusiva por permitir presencia física. Debe ofrecer formas diversas de comprender la regla, manipular materiales, desplazarse, comunicarse y participar en decisiones. Los apoyos visuales, la organización del espacio, los tiempos flexibles, las alternativas sensoriales y la mediación entre pares pueden ampliar la agencia. El objetivo no es normalizar la respuesta infantil, sino remover barreras para una participación digna y significativa, en coherencia con los principios de inclusión y diversidad del Decreto 1411 de 2022.

La equidad también implica revisar expectativas de género y relaciones de poder. Los adultos pueden asignar juguetes, colores, movimientos o roles según estereotipos que restringen la exploración. Las escenas lúdicas pueden reproducir quién cuida, quién dirige, quién construye o quién ocupa el espacio. La mediación pedagógica no necesita imponer un guion moral, pero sí ampliar opciones, distribuir materiales, proteger a quienes son excluidos y cuestionar límites que no responden a seguridad o convivencia.

El derecho a jugar incluye la posibilidad de no participar en una propuesta concreta. La participación infantil no se reduce a elegir entre dos opciones previamente cerradas ni a responder con entusiasmo. Escuchar la voz de las niñas y los niños implica observar sus iniciativas, aceptar modificaciones, ofrecer alternativas y reconocer señales de cansancio, incomodidad o desinterés. La seguridad emocional tiene prioridad sobre el cumplimiento de una actividad planificada.

La documentación de experiencias lúdicas introduce una responsabilidad adicional. Las fotografías, videos, audios y registros narrativos pueden apoyar memoria pedagógica y comunicación, pero también exponer a la infancia. Deben utilizarse con finalidad definida, autorización, mínima identificación, almacenamiento protegido y circulación limitada. Documentar no significa vigilar. Una práctica respetuosa registra lo necesario para comprender y ajustar, evita capturar momentos de vulnerabilidad y no convierte el error o el conflicto en evidencia contra el niño.

La formación docente es una condición de equidad. Sin criterios para diferenciar modalidades de juego, leer el desarrollo, ajustar apoyos y reconocer sesgos, las oportunidades dependen de la intuición individual. La cualificación debe abordar diseño de ambientes, observación, inclusión, protección, cultura, participación y límites inferenciales. Entregar un repertorio de actividades no es suficiente; se requiere capacidad para justificar por qué se propone una experiencia, qué se observa y qué no puede concluirse.

Desde esta perspectiva, el derecho a jugar y la equidad educativa se articulan en una obligación doble: preservar el valor propio del juego y asegurar condiciones para que todos puedan ejercerlo. El Modelo PRAXILÚDICO se apoya en este fundamento al proponer una práctica intencionada, documentable y adaptable, pero su uso será legítimo únicamente si mantiene agencia infantil, accesibilidad, pertinencia cultural, protección ética y prudencia interpretativa.

1.6. Conclusiones

El análisis teórico y normativo permite comprender el juego como una realidad multidimensional: derecho, práctica cultural, forma de participación, experiencia constitutiva de la infancia y posible mediación pedagógica. Ninguna de estas dimensiones debe absorber a las demás. Si se reduce a herramienta, pierde valor propio y agencia; si se idealiza como actividad naturalmente eficaz, se ocultan las condiciones que explican su calidad y sus límites.

Las teorías clásicas aportan lenguajes para interpretar la experiencia, la simbolización, la actividad social, el ambiente, la creatividad y el andamiaje. Su utilidad depende de una lectura crítica. No forman una teoría única ni sustituyen la evidencia contemporánea. Las revisiones actuales muestran resultados prometedores en dominios cognitivos, motores, autorreguladores y socioemocionales, pero también confirman heterogeneidad, asociaciones no causales y efectos dependientes del diseño. La formulación defendible es que determinadas experiencias lúdicas pueden abrir oportunidades de desarrollo bajo condiciones pedagógicas específicas.

El marco colombiano otorga al juego una posición jurídica y curricular explícita. La Constitución, la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1804 de 2016 y el Decreto 1411 de 2022 establecen una cadena de derechos, principios y responsabilidades que se concreta mediante los referentes técnicos del Ministerio de Educación Nacional. La actividad rectora no es un eslogan ni una técnica aislada; orienta la organización curricular hacia experiencias integrales, participación infantil y ambientes pertinentes.

El derecho al juego exige más que declarar su importancia. Requiere tiempo, espacio, seguridad, accesibilidad, diversidad de materiales, pertinencia cultural, libertad de participación y protección de la información. La equidad no consiste en ofrecer la misma actividad a todos, sino en reconocer y remover barreras. El juego puede contribuir a experiencias educativas más justas, pero no reemplaza políticas capaces de enfrentar desigualdad, exclusión o falta de servicios.

La función docente se redefine como mediación proporcional. Preparar el ambiente, observar, formular preguntas, proteger límites, ampliar lenguaje, acompañar conflictos y retirar apoyo son decisiones que deben vincularse con un propósito y con evidencia suficiente. La documentación adquiere valor cuando orienta ajustes y conserva la dignidad infantil; pierde legitimidad cuando se vuelve vigilancia, clasificación o prueba de efectos que no fueron medidos.

Este capítulo establece la base conceptual y normativa de la obra. Los capítulos siguientes pueden examinar modalidades, evidencia y experiencias situadas sin partir de afirmaciones generales sobre el juego. En ese marco, el Modelo PRAXILÚDICO se presenta como una arquitectura teórico-metodológica que deberá ser aplicada y evaluada de forma progresiva. La fundamentación desarrollada sostiene su plausibilidad y sus condiciones de uso, no una eficacia empírica todavía no demostrada.

Referencias

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Penguin Books.

Chen, D., Zhao, G., Fu, J., Shun, S., Su, L., He, Z., Chen, R., Jiang, T., Hu, X., Li, Y., & Shen, F. (2024). Effects of structured and unstructured interventions on fundamental motor skills in preschool children: A meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1345566. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1345566>

Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>

Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación general núm. 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31) (CRC/C/GC/17). Naciones Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/778539?ln=es>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* No. 46.446. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Congreso de la República de Colombia. (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 49.953. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30021778>

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 44. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr001.html

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Elkonin, D. B. (1978). *Psychology of play*. Progress Publishers.

Froebel, F. (1887). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trans.). D. Appleton and Company. (Original work published 1826).

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Original work published 1938).

Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). El juego en la educación inicial (Documento No. 22, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Montessori, M. (2014). *The Montessori method*. Transaction Publishers. (Original work published 1912).

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company. (Original work published 1945).

Presidencia de la República de Colombia. (2022, 29 de julio). Decreto 1411 de 2022, por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30044502>

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

UNESCO. (2022). *Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa

UNESCO, & UNICEF. (2024). Informe mundial sobre atención y educación de la primera infancia: El derecho a una base sólida. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393897>

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. Routledge. (Original work published 1971).

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, & Council on Communications and Media. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), Article e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

CAPÍTULO II

El juego como Mediación Pedagógica en la Primera Infancia: revisión científico-documental y fundamentación del Modelo PRAXILÚDICO

Autores:

Erica Tatiana Garavito-Campillo  Francisco Javier Vásquez-De la Hoz 

Rubén Enrique Baena-Navarro 

Resumen

El juego ocupa un lugar central en la educación inicial, aunque su valor pedagógico suele formularse de manera amplia, sin diferenciar suficientemente entre juego libre, juego guiado, aprendizaje basado en juegos, juego activo, juego grupal o experiencias lúdicas en ambientes exteriores. Este capítulo desarrolla una revisión científico-documental de alcance analítico orientada a fundamentar el Modelo PRAXILÚDICO como propuesta teórico-metodológica para el diseño, observación e interpretación de experiencias lúdicas en la primera infancia. La revisión integró literatura científica publicada sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, habilidades motoras fundamentales, autorregulación, desarrollo socioemocional, ambientes naturales, observación sistemática del juego y formación docente. Los resultados muestran que el juego puede funcionar como mediación pedagógica relevante cuando se articula con intencionalidad formativa, participación infantil, mediación adulta proporcional, organización del ambiente, criterios de observación e interpretación situada. La evidencia revisada no permite sostener que cualquier forma de juego produzca mejoras educativas automáticas, ni valida empíricamente el Modelo PRAXILÚDICO como intervención. Su aporte consiste en ordenar hallazgos dispersos en una estructura de seis fases: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. El capítulo concluye que el modelo ofrece una base metodológicamente defendible para pensar el juego como práctica pedagógica documentable, aunque su aplicación requiere estudios posteriores que evalúen factibilidad, pertinencia, instrumentos de observación y efectos en contextos educativos reales.

Palabras clave: juego guiado; aprendizaje basado en juegos; primera infancia; mediación pedagógica; Modelo PRAXILÚDICO; observación del juego; educación inicial.

Abstract

Play occupies a central place in early childhood education, yet its pedagogical value is often stated in broad terms without sufficiently distinguishing among free play, guided play, game-based learning, active play, group play, or ludic experiences in outdoor and natural environments. This chapter develops a scientific-documentary review with an analytical scope aimed at grounding the PRAXILUDIC Model as a theoretical-methodological proposal for designing, observing, and interpreting play-based experiences in early childhood. The review integrated published scientific literature on guided play, game-based learning, fundamental motor skills, self-regulation, socio-emotional development, natural environments, systematic observation of play, and teacher professional mediation. The findings indicate that play may function as a relevant pedagogical mediation when it is linked to formative intentionality, child participation, proportional adult mediation, environmental organization, observation criteria, and situated interpretation. The evidence reviewed does not support the claim that any form of play automatically produces educational improvement, nor does it empirically validate the PRAXILUDIC Model as an intervention. Its contribution lies in organizing dispersed findings into a six-phase structure: praxiological framing, meaningful recreation, intentional ludic action, exploration and evidence, reflective interpretation, and unifying reading. The chapter concludes that the model provides a methodologically defensible basis for understanding play as a documentable pedagogical practice, while its implementation still requires further studies assessing feasibility, relevance, observation instruments, and effects in real educational contexts.

Keywords: guided play; game-based learning; early childhood; pedagogical mediation; PRAXILUDIC Model; observation of play; early childhood education.

2.1. Introducción

El juego ocupa un lugar central en la educación de la primera infancia, pero su reconocimiento pedagógico no siempre se traduce en prácticas metodológicamente consistentes. En muchos discursos educativos se le atribuye valor formativo por su cercanía con la experiencia infantil, su capacidad de convocar participación y su vínculo con la exploración del entorno; sin embargo, esas afirmaciones pierden precisión cuando el juego se presenta como una estrategia naturalmente eficaz, independiente del contexto, de la mediación adulta, de la configuración del ambiente o de los propósitos de aprendizaje. La literatura reciente obliga a una lectura más cuidadosa: el juego puede contribuir al desarrollo infantil, pero sus aportes varían según la modalidad lúdica, el dominio evaluado, la edad de los niños, el tipo de acompañamiento pedagógico y la forma en que se documentan los procesos observados (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022).

Esta distinción resulta decisiva para evitar dos reducciones frecuentes. La primera consiste en tratar el juego como entretenimiento o descanso frente a las actividades consideradas “académicas”; la segunda, en convertirlo en una técnica instrumentalizada, dirigida por el adulto hasta perder su carácter exploratorio, voluntario y significativo para los niños. Entre ambos extremos se ubica una zona pedagógica más fértil: aquella en la que el juego conserva agencia infantil, elección, asombro, interacción y disfrute, pero se articula con intencionalidad formativa, observación situada y reflexión docente. La evidencia sobre juego guiado muestra que la orientación adulta puede favorecer aprendizajes específicos sin sustituir la iniciativa infantil, siempre que la mediación se ajuste al dominio de aprendizaje y al tipo de experiencia propuesta (Dean & Wenner, 2025; Skene et al., 2022).

El problema no radica, por tanto, en defender si el juego debe estar o no en la educación inicial. Esa discusión resulta insuficiente. La cuestión metodológicamente relevante es bajo qué condiciones el juego adquiere densidad pedagógica y cómo puede ser diseñado, acompañado, observado e interpretado sin desnaturalizar su sentido lúdico. Las revisiones sobre aprendizaje basado en juegos muestran efectos positivos en dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso; aun así, esos resultados no autorizan una generalización indiscriminada, porque dependen de la calidad del diseño, del tipo de juego, de la mediación y de las condiciones de implementación (Alotaibi, 2024). La pregunta deja de ser si el juego “sirve” y pasa a ser qué tipo de juego, para qué propósito, en qué ambiente, con qué mediación y con qué evidencia.

La dimensión corporal del juego confirma esa necesidad de precisión. El juego activo y las intervenciones motrices pueden contribuir al desarrollo de habilidades motoras fundamentales en preescolares, pero la literatura advierte que la simple promoción del movimiento no produce necesariamente resultados equivalentes. La práctica, la progresión de la tarea, la organización del espacio, la retroalimentación y la estructura de la experiencia influyen en el alcance de los aprendizajes motores (Chen et al., 2024; Ramos-Munell et al., 2025). Algo similar ocurre con el ambiente exterior y los espacios naturales: no basta con disponer de un patio o de un entorno abierto; el valor pedagógico del ambiente depende de sus *affordances*, de la diversidad de materiales, de la seguridad, de las oportunidades de interacción y del acompañamiento docente (Smedsrud et al., 2024; Taylor et al., 2024).

La autorregulación y el desarrollo socioemocional amplían el campo de análisis. Los estudios longitudinales sobre juego libre sugieren asociaciones prospectivas con indicadores posteriores de autorregulación, aunque ese tipo de evidencia no permite establecer una causalidad experimental directa (Colliver et al., 2022). Las revisiones sobre juego grupal y experiencias lúdicas no terapéuticas muestran, además, que determinadas modalidades de juego pueden abrir oportunidades para la expresión emocional, la interacción entre pares, la negociación de reglas, la cooperación y la elaboración simbólica de experiencias afectivas (Mosby & Mensinga, 2025; Veraksa et al., 2025a). Estas

evidencias sitúan el juego como escenario de desarrollo, pero no como solución universal. El juego puede favorecer procesos socioemocionales cuando existe un entorno relacional suficientemente seguro, una mediación sensible y criterios de observación que permitan interpretar lo que ocurre más allá de la participación aparente.

La producción de evidencia pedagógica constituye un punto crítico. Si el juego se observa solo desde impresiones generales “participaron”, “se divirtieron”, “mejoraron”, su valor queda débilmente documentado. La investigación reciente sobre herramientas de observación del juego, como la Play Matrix, muestra que es posible registrar indicadores conductuales vinculados con acciones, lenguaje y expresiones emocionales durante situaciones de juego libre y facilitado por adultos (Veraksa et al., 2025b). Este avance no implica convertir toda experiencia lúdica en medición rígida, pero sí refuerza una exigencia metodológica: el juego pedagógico necesita producir rastros interpretables. Sin observación, la práctica se vuelve anecdótica; con evaluación excesiva, puede perder espontaneidad. La tensión entre evidencia y experiencia debe ser tratada como parte del diseño pedagógico, no como un problema secundario.

En este escenario se propone el Modelo PRAXILÚDICO como una estructura teórico-metodológica para organizar el juego en primera infancia desde una lógica de praxis reflexiva. El término articula dos componentes: *praxis*, entendido como acción docente consciente, situada y reflexiva; y *lúdico*, entendido como experiencia de juego con valor cognitivo, corporal, emocional, social, ambiental y autorregulador. El modelo no se presenta como una intervención validada empíricamente ni como un programa cerrado. Su función inicial es ordenar, a partir de literatura científica publicada, una ruta que permita pasar de la defensa general del juego a una práctica pedagógica diseñada, mediada, observada e interpretada.

La estructura propuesta se organiza en seis fases: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. Cada fase responde a una tensión identificada en la literatura. El planteamiento praxiológico evita iniciar la experiencia sin propósito definido; la recreación significativa exige diseñar condiciones lúdicas pertinentes; la acción lúdica intencionada sitúa la mediación adulta sin cancelar la agencia infantil; la exploración y evidencia introduce criterios de observación; la interpretación reflexiva diferencia hechos, inferencias y decisiones pedagógicas; la lectura unificadora permite comunicar aprendizajes y proyectar ajustes. El modelo busca, así, articular juego y evidencia sin reducir el juego a instrumento evaluativo.

El objetivo es fundamentar conceptualmente el Modelo PRAXILÚDICO como una propuesta teórico-metodológica para el diseño, observación e interpretación de experiencias lúdicas en primera infancia, a partir de una revisión científico-documental de literatura publicada sobre juego, aprendizaje y desarrollo infantil. Este objetivo delimita el alcance del estudio. No se estiman efectos propios, no se aplican instrumentos en aula y no se valida empíricamente el modelo. El aporte se ubica en la integración crítica de evidencia científica para construir una ruta metodológica plausible, coherente y susceptible de validación posterior.

La contribución del artículo reside en ofrecer una organización analítica para un campo caracterizado por diversidad conceptual y metodológica. Las pedagogías basadas en juego han sido descritas como un campo amplio, con tensiones entre desarrollo infantil, aprendizaje académico, implementación docente y evaluación (Pyle et al., 2017). Frente a esa dispersión, el Modelo PRAXILÚDICO propone una secuencia que permite pensar el juego como experiencia infantil, mediación docente, actividad corporal, interacción social, práctica situada en un ambiente y fuente de evidencia pedagógica. Su valor no consiste en cerrar el debate sobre el juego, sino en hacerlo metodológicamente más tratable.

El artículo se organiza en cuatro movimientos. Primero, se presenta la metodología de revisión científico-documental y los criterios de selección de literatura. Luego, se exponen los resultados de la síntesis, organizados por dimensiones y líneas de evidencia. Después, se discuten las implicaciones pedagógicas, metodológicas e institucionales del modelo. Finalmente, se formulan conclusiones proporcionales al alcance del estudio, reconociendo que la validación del Modelo PRAXILÚDICO requiere investigaciones empíricas posteriores con diseños situados, instrumentos definidos y criterios de análisis consistentes.

2.2. Metodología

2.2.1. Diseño del estudio

El estudio se desarrolló como una revisión científico-documental de alcance analítico, orientada a sintetizar literatura publicada sobre el juego como mediación pedagógica en la primera infancia y a derivar, a partir de esa evidencia, una propuesta teórico-metodológica denominada Modelo PRAXILÚDICO. La elección de este diseño respondió a la heterogeneidad del campo: el juego no aparece en la literatura científica como una intervención única, estable y uniforme, sino como un conjunto de prácticas educativas que varían según el tipo de experiencia lúdica, el grado de mediación adulta, la edad de los niños, el dominio del desarrollo evaluado y las condiciones de implementación (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022).

El estudio no se planteó como investigación experimental, evaluación de impacto ni metaanálisis original. Su propósito fue organizar, contrastar e interpretar evidencia científica publicada para fundamentar una estructura metodológica aplicable al diseño, observación e interpretación de experiencias lúdicas en educación inicial. Esta delimitación impide atribuir al artículo un alcance causal propio: los resultados no estiman efectos nuevos ni validan empíricamente el Modelo PRAXILÚDICO mediante aplicación directa en aula. El aporte se ubica en la construcción de una síntesis teórico-metodológica fundada en evidencia disponible.

El diseño tomó como referente de transparencia el enfoque de revisión de alcance o *scoping review*, pertinente cuando se busca mapear literatura, precisar conceptos, reconocer tipos de evidencia, identificar vacíos y delimitar un campo de investigación sin producir necesariamente una estimación estadística combinada. La extensión PRISMA-ScR establece orientaciones para reportar revisiones de alcance, incluyendo identificación de fuentes, criterios de elegibilidad, extracción y síntesis de la evidencia (Tricco et al., 2018). El Manual JBI también reconoce las revisiones de alcance como estrategias útiles para clarificar conceptos, mapear evidencia y organizar campos de conocimiento heterogéneos (JBI, 2024).

2.2.2. Enfoque metodológico

El enfoque fue cualitativo-documental, con lógica interpretativa. La revisión examinó literatura científica sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, juego activo, habilidades motoras fundamentales, autorregulación y desarrollo socioemocional en población infantil. Cada fuente fue analizada considerando su diseño, población, tipo de intervención o fenómeno estudiado, dimensión del desarrollo abordada, resultado principal reportado y límites metodológicos declarados.

La síntesis cualitativa fue necesaria por la diversidad de diseños encontrados. La literatura incluye revisiones sistemáticas con metaanálisis, estudios longitudinales, revisiones de alcance e investigaciones empíricas sobre dominios específicos del desarrollo (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024;

Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022). Esa diversidad impide reducir el campo a una única medida de efecto sin realizar un metaanálisis propio. En consecuencia, la revisión se orientó a identificar patrones de convergencia, matices y condiciones de aplicabilidad de la evidencia, preservando la diferencia entre asociación, efecto reportado, interpretación pedagógica e implicación metodológica.

El Modelo PRAXILÚDICO fue construido como resultado interpretativo de esa síntesis. No se asumió como modelo previamente validado, sino como una estructura conceptual fundada en la literatura revisada. La revisión permitió delimitar cinco dimensiones analíticas: juego como mediador cognitivo, juego como mediador motriz, juego como mediador socioemocional, juego como mediador autorregulador y juego como praxis docente reflexiva. Esta organización se apoya en la evidencia que relaciona el juego con aprendizajes específicos, habilidades motoras fundamentales, autorregulación, interacción social y participación infantil (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022)

2.2.3. Pregunta orientadora

La revisión se guio por la siguiente pregunta:

¿Qué evidencia científica publicada permite sustentar el juego como mediación pedagógica para el desarrollo integral en la primera infancia, y cómo puede organizarse esa evidencia en un Modelo PRAXILÚDICO de innovación docente?

La pregunta no buscó establecer causalidad directa entre juego y desarrollo infantil desde datos primarios propios. Su función fue ordenar la búsqueda y el análisis de literatura hacia tres propósitos: identificar evidencia científica sobre el juego en educación inicial; reconocer dimensiones del desarrollo asociadas a experiencias lúdicas; y derivar una estructura metodológica que articule diseño pedagógico, acción lúdica, observación, evidencia e interpretación reflexiva. Esta orientación es coherente con el propósito de las revisiones de alcance, que buscan mapear y organizar campos de evidencia antes que probar una hipótesis causal única (JBI, 2024; Tricco et al., 2018).

2.3. Fuentes de información

La búsqueda se orientó hacia literatura científica publicada en revistas indexadas o repositorios académicos verificables. Se priorizaron revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios longitudinales y revisiones de alcance relacionados con juego en primera infancia, aprendizaje basado en juego, juego guiado, juego activo, habilidades motoras fundamentales, autorregulación y desarrollo socioemocional.

Las fuentes consultadas incluyeron PubMed, Frontiers, ScienceDirect, SAGE Journals, Taylor & Francis, repositorios institucionales y páginas editoriales de revistas científicas. También se consultaron documentos metodológicos de referencia sobre revisiones de alcance, especialmente PRISMA-ScR y el Manual JBI para síntesis de evidencia (JBI, 2024; Tricco et al., 2018). La selección de estas fuentes respondió a la necesidad de trabajar con literatura verificable, trazable y pertinente para el objeto del artículo.

La revisión priorizó estudios recientes, sin excluir referencias metodológicas necesarias para justificar el tipo de revisión. En consecuencia, se incorporaron trabajos publicados entre 2022 y 2025 para sustentar las dimensiones del modelo, junto con referencias metodológicas consolidadas sobre revisiones de alcance. Esta delimitación temporal permitió trabajar con evidencia actual sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, habilidades motoras, autorregulación y desarrollo

socioemocional en primera infancia (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022).

2.3.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda combinó términos en inglés y español relacionados con el objeto de estudio. Se emplearon expresiones como *guided play*, *play-based learning*, *game-based learning*, *early childhood education*, *preschool children*, *fundamental motor skills*, *active play*, *self-regulation*, *socio-emotional development*, *scoping review*, “juego guiado”, “aprendizaje basado en juego”, “educación inicial”, “primera infancia”, “habilidades motoras fundamentales”, “autorregulación” y “desarrollo socioemocional”.

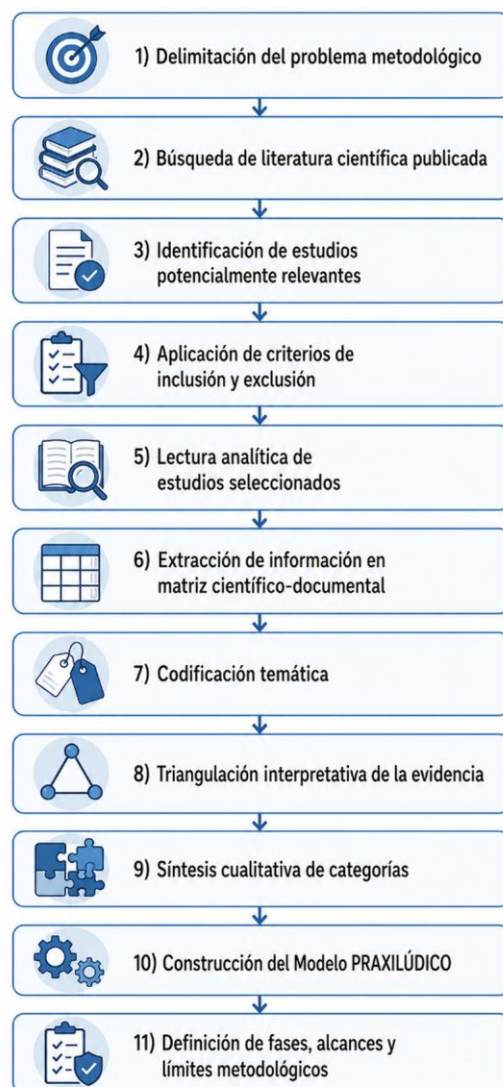
La estrategia fue dirigida y analítica. No pretendió agotar la totalidad de publicaciones existentes ni construir un metaanálisis propio, sino identificar literatura de alta pertinencia para fundamentar las dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO. Se dio prioridad a estudios con diseño explícito, trazabilidad bibliográfica, DOI o URL verificable, población infantil y resultados directamente vinculados con juego, aprendizaje o desarrollo. Esta decisión mantiene correspondencia con una revisión de alcance orientada a la organización conceptual de la evidencia, no con una revisión sistemática exhaustiva de efectividad (JBI, 2024; Tricco et al., 2018; Carriazo-Regino et al., 2026; Baena-Navarro et al., 2026).

La búsqueda permitió identificar trabajos especialmente relevantes para las dimensiones del modelo: revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre juego guiado y aprendizaje basado en juegos, metaanálisis sobre habilidades motoras fundamentales en preescolares, y estudios longitudinales sobre juego libre y autorregulación (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022). Estos estudios fueron utilizados como evidencia científica externa para fundamentar las categorías de análisis, no como datos producidos por el presente artículo.

2.3.2. Ruta metodológica

El procedimiento metodológico siguió una ruta secuencial orientada a pasar de la delimitación del problema a la construcción del Modelo PRAXILÚDICO. La Figura 1 sintetiza esta ruta y permite visualizar la relación entre búsqueda científica, identificación de estudios, aplicación de criterios de elegibilidad, extracción de información, codificación temática, síntesis cualitativa y construcción del modelo.

Figura 1. Ruta metodológica para la revisión científico-documental y construcción del Modelo PRAXILÚDICO



Nota. La figura representa el procedimiento seguido para organizar y sintetizar literatura científica publicada. No corresponde a un diagrama (flujograma) PRISMA cuantitativo ni a un metaanálisis propio, porque el estudio no calculó efectos combinados ni realizó una revisión sistemática exhaustiva con protocolo registrado.

2.3.3. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de selección fueron definidos para preservar la coherencia entre pregunta, evidencia y construcción del modelo. Se incluyeron estudios publicados y verificables que analizaran el juego o el aprendizaje basado en juego en primera infancia, preferiblemente mediante revisiones sistemáticas, metaanálisis, revisiones de alcance, estudios longitudinales o estudios empíricos con trazabilidad metodológica. Se excluyeron textos de opinión, documentos sin revisión académica, fuentes sin datos bibliográficos verificables, publicaciones centradas en niveles educativos alejados de la infancia temprana y estudios en los que el juego apareciera solo como recreación sin relación explícita con aprendizaje, desarrollo o mediación pedagógica.

La Tabla 3 presenta los criterios utilizados. Su función fue delimitar la pertinencia de la evidencia, no asignar puntuaciones de calidad ni establecer jerarquías bibliométricas.

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión aplicados a la literatura científica

Criterio	Inclusión	Exclusión	Justificación Metodológica
Tipo de Fuente	Artículos científicos, revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios longitudinales y revisiones de alcance.	Opiniones, blogs, textos sin revisión académica o documentos sin trazabilidad bibliográfica.	Asegurar verificabilidad y respaldo científico.
Población	Primera infancia, educación inicial, preescolar o niños entre 0 y 8 años, según el alcance del estudio.	Estudios centrados en población adolescente, adulta o niveles educativos no vinculados con infancia temprana.	Mantener coherencia con el objeto del manuscrito.
Objeto Temático	Juego guiado, aprendizaje basado en juego, juego activo, habilidades motoras, autorregulación, desarrollo socioemocional o mediación pedagógica.	Estudios donde el juego aparezca sin relación con aprendizaje, desarrollo infantil o práctica educativa.	Evitar acumulación de literatura tangencial.
Diseño Metodológico o	Revisiones sistemáticas, metaanálisis, revisiones de alcance, estudios longitudinales o empíricos con método explícito.	Publicaciones sin diseño declarado o sin criterios metodológicos identificables.	Favorecer evidencia con alcance analítico claro.
Aporte al Modelo	Estudios que permitan fundamentar dimensiones, fases, criterios de observación o condiciones de implementación del Modelo PRAXILÚDICO.	Estudios sin contribución directa a las categorías del modelo.	Vincular la revisión con el propósito del artículo.

Nota. Los criterios fueron aplicados de forma cualitativa. No se realizó evaluación formal del riesgo de sesgo ni metaanálisis propio, porque el objetivo fue construir una síntesis interpretativa y no estimar un efecto combinado.

2.4. Procedimiento de revisión

El procedimiento se desarrolló en cinco momentos. El primero consistió en delimitar el problema metodológico y precisar las dimensiones que orientarían la búsqueda: cognición, motricidad, socio emocionalidad, autorregulación y praxis docente reflexiva. Esta delimitación permitió evitar una búsqueda excesivamente amplia sobre juego infantil y concentrar la revisión en literatura con pertinencia pedagógica.

El segundo momento correspondió a la identificación y selección de estudios. Se localizaron publicaciones científicas relacionadas con juego guiado, aprendizaje basado en juegos, juego activo, habilidades motoras fundamentales, autorregulación y desarrollo socioemocional. La selección se orientó por la relación directa con primera infancia, el tipo de diseño, la disponibilidad de información verificable y la utilidad para fundamentar las dimensiones del modelo.

El tercer momento fue la extracción de información. Para cada estudio seleccionado se registró: autoría, año, diseño, población o rango de edad, tipo de juego o intervención, dimensión evaluada, resultado principal reportado, límite metodológico y posible contribución al Modelo

PRAXILÚDICO. Esta matriz permitió distinguir entre evidencia de efecto, evidencia asociativa, evidencia descriptiva y aportes conceptuales. La distinción fue necesaria porque un metaanálisis, una revisión de alcance y un estudio longitudinal no ofrecen el mismo tipo de inferencia (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022).

El cuarto momento correspondió a la codificación temática. Las unidades de análisis fueron resultados, conceptos, condiciones de implementación, tipos de mediación, dominios del desarrollo y límites señalados por los estudios. La codificación permitió organizar la literatura en cinco categorías: juego como mediador cognitivo, juego como mediador motriz, juego como mediador socioemocional, juego como mediador autorregulador y juego como praxis docente reflexiva.

El quinto momento consistió en la síntesis cualitativa. En esta fase se integraron las categorías para construir el Modelo PRAXILÚDICO. La finalidad no fue demostrar estadísticamente la eficacia del modelo, sino estructurar una propuesta metodológica sustentada en evidencia publicada sobre las condiciones bajo las cuales el juego adquiere valor educativo en primera infancia.

2.4.1. Categorías de análisis

La categoría juego como mediador cognitivo agrupó evidencia sobre juego guiado, aprendizaje temprano, simbolización, lenguaje, pensamiento matemático inicial, vocabulario espacial, solución de problemas, motivación y compromiso. Esta categoría se apoyó especialmente en literatura sobre juego guiado y aprendizaje basado en juegos, en la medida en que estos estudios reportan efectos o asociaciones con aprendizajes específicos y resultados cognitivos en población infantil (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022).

La categoría juego como mediador motriz integró estudios sobre juego activo, intervenciones estructuradas y no estructuradas, habilidades motoras fundamentales, coordinación, locomoción y control de objetos. La literatura sugiere que el componente motor del juego requiere condiciones de práctica, organización y, en ciertos casos, guía adulta para producir efectos más claros en habilidades motrices específicas (Chen et al., 2024).

La categoría juego como mediador socioemocional reunió evidencia sobre interacción entre pares, cooperación, participación grupal, desarrollo social, desarrollo emocional y experiencias lúdicas compartidas. La categoría juego como mediador autorregulador incorporó literatura sobre juego libre, organización de la conducta, atención y autorregulación posterior en la infancia. En esta última dimensión, la evidencia longitudinal relaciona tiempo de juego libre con indicadores posteriores de autorregulación, aunque ese diseño exige interpretar el hallazgo como asociación prospectiva y no como causalidad experimental (Colliver et al., 2022).

La categoría praxis docente reflexiva integró evidencia y razonamientos metodológicos sobre mediación adulta, diseño de experiencias, observación pedagógica, interpretación de procesos y comunicación de aprendizajes. Esta categoría permitió traducir los hallazgos de la literatura en una secuencia metodológica organizada en fases. La relevancia de la guía adulta, la estructuración de actividades y la alineación entre juego y objetivos pedagógicos se encuentra respaldada por estudios sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos e intervenciones motrices estructuradas (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Skene et al., 2022).

2.4.2. Triangulación interpretativa y control de calidad

La triangulación se realizó mediante contraste entre tres planos: evidencia publicada sobre juego en primera infancia, dimensiones del desarrollo infantil y estructura metodológica del Modelo

PRAXILÚDICO. El propósito no fue validar experimentalmente el modelo, sino examinar si las fases propuestas podían sostenerse en literatura científica verificable.

El control de calidad interpretativa se apoyó en cuatro decisiones. Primero, se diferenciaron resultados de metaanálisis, asociaciones longitudinales, revisiones de alcance e inferencias teórico-metodológicas. Segundo, se evitó presentar resultados de estudios externos como si fueran datos propios del artículo. Tercero, se mantuvo terminología estable para las categorías de análisis. Cuarto, las afirmaciones se formularon con verbos proporcionales al diseño: “sugiere”, “aporta evidencia”, “es consistente con”, “permite fundamentar” u “orienta”, evitando expresiones que impliquen comprobación directa del modelo.

Esta cautela metodológica responde al principio de integridad académica adoptado en el manuscrito: no inventar datos, no completar vacíos con suposiciones, ajustar cada afirmación al nivel de evidencia disponible y distinguir hechos, antecedentes, resultados, inferencias e implicaciones.

2.4.3. Construcción del Modelo PRAXILÚDICO

El Modelo PRAXILÚDICO fue construido como una síntesis teórico-metodológica derivada de la literatura científica revisada. El componente praxi se asumió como acción docente consciente, situada y reflexiva; el componente lúdico, como experiencia de juego con valor cognitivo, corporal, emocional, social y autorregulador. La integración de ambos componentes permitió estructurar una ruta de intervención y análisis pedagógico basada en seis fases: Planteamiento praxiológico, Recreación significativa, Acción lúdica intencionada, Exploración y evidencia, Interpretación reflexiva y Lectura unificadora.

Estas fases no se presentan como una intervención validada empíricamente en este estudio. Funcionan como una estructura conceptual fundamentada en evidencia científica que muestra la relevancia de la mediación adulta, la intencionalidad pedagógica, la práctica estructurada, la participación activa, la observación de procesos y la interpretación situada de la experiencia lúdica (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Skene et al., 2022; Serrano-Ardila et al., 2026).

2.4.4. Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló exclusivamente sobre literatura científica publicada. No implicó intervención directa con niños, aplicación de instrumentos nuevos, recolección primaria de datos personales ni manipulación de condiciones educativas. Las consideraciones éticas se centraron en el uso responsable de la evidencia: respeto por la autoría, citación verificable, no atribución de resultados no reportados, diferenciación entre hallazgos e inferencias, y preservación del alcance metodológico de cada fuente.

Dado que el objeto de estudio involucra primera infancia, la redacción evitó presentar el juego como solución universal o como sustituto de procesos pedagógicos, familiares, institucionales o clínicos especializados. Las implicaciones del modelo se formulan en términos educativos y metodológicos, no diagnósticos ni terapéuticos.

2.4.5. Alcances y limitaciones

El principal alcance de esta metodología consiste en organizar evidencia científica publicada para fundamentar el Modelo PRAXILÚDICO como propuesta teórico-metodológica. La revisión permitió integrar aportes sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, juego activo, motricidad,

autorregulación y desarrollo socioemocional, articulándolos en una estructura de diseño, acción, evidencia e interpretación pedagógica.

La principal limitación es que el estudio no constituye una revisión sistemática exhaustiva con protocolo registrado ni un metaanálisis original. La literatura fue seleccionada por pertinencia y capacidad de fundamentar las dimensiones del modelo, no mediante búsqueda exhaustiva en todas las bases disponibles ni evaluación formal del riesgo de sesgo. Por ello, los resultados deben interpretarse como una síntesis científico-documental fundamentada, no como estimación definitiva del efecto del juego en el desarrollo infantil.

Tampoco se realizó validación empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO mediante aplicación en aula, comparación entre grupos, seguimiento longitudinal o análisis estadístico propio. Su validación requerirá estudios posteriores con diseño empírico, instrumentos definidos, criterios de observación, seguimiento y análisis de resultados primarios.

2.4.6. Plan de análisis

El análisis se desarrolló mediante síntesis temática cualitativa. Primero se organizaron los estudios por dimensión del desarrollo y tipo de evidencia. Luego se identificaron patrones de convergencia, límites metodológicos y condiciones de implementación. Finalmente, se integraron las categorías en una matriz interpretativa orientada a construir el Modelo PRAXILÚDICO.

No se aplicaron pruebas estadísticas propias, ecuaciones ni modelos cuantitativos originales. Los tamaños de efecto que se reporten en resultados corresponden exclusivamente a estudios publicados y se presentan como evidencia externa, no como cálculos derivados del presente artículo. Esta decisión mantiene la correspondencia entre diseño, datos disponibles y alcance real de las afirmaciones.

2.5. Resultados

2.5.1. Caracterización de la evidencia científica seleccionada

La sección de resultados presenta una síntesis científico-documental de literatura publicada sobre juego, aprendizaje y desarrollo infantil en primera infancia. Los hallazgos se organizan por dimensiones pedagógicas y del desarrollo, sin atribuir al presente estudio datos primarios, efectos propios ni validación empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO. La evidencia revisada procede de revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios longitudinales, revisiones de alcance, estudios de validación instrumental y trabajos sobre desarrollo profesional docente.

La revisión permitió identificar estudios publicados que abordan el juego desde diseños metodológicos heterogéneos. Algunos trabajos estiman efectos mediante metaanálisis; otros describen asociaciones longitudinales, condiciones ambientales, patrones de implementación, herramientas de observación o procesos de formación docente. Esta diversidad impide presentar los resultados como si todos los estudios respondieran a una misma pregunta de eficacia o como si compartieran idénticos criterios de medición. La síntesis se organizó, por ello, alrededor de dimensiones y condiciones pedagógicas: juego guiado, aprendizaje basado en juegos, juego activo, ambiente exterior, juego en naturaleza, autorregulación, desarrollo socioemocional, observación del juego y mediación docente (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022).

La evidencia localizada no sostiene una afirmación absoluta según la cual cualquier forma de juego produce mejoras educativas. El resultado más consistente es más delimitado: el juego adquiere

mayor valor formativo cuando se vincula con objetivos explícitos, participación infantil, mediación adulta proporcional, organización de la experiencia, condiciones ambientales pertinentes y criterios de observación. Esta lectura es consistente con estudios sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos y habilidades motoras fundamentales, en los cuales los efectos dependen del tipo de intervención, del dominio evaluado y de las condiciones de implementación (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Skene et al., 2022).

La revisión también permitió precisar que el juego no constituye una categoría pedagógica homogénea. El juego libre, el juego guiado, el juego activo, el juego simbólico, el juego con reglas, el juego en ambientes naturales y el aprendizaje basado en juegos responden a lógicas distintas. Algunas modalidades privilegian la agencia infantil; otras incorporan mayor estructura adulta; otras dependen de la configuración física del espacio o del tipo de material disponible. Esta distinción es relevante para el Modelo PRAXILÚDICO porque evita convertir el juego en una noción genérica y permite analizarlo como una práctica situada, diseñada, mediada y observada.

Para ordenar la evidencia sin sobredimensionarla, la Tabla 4 presenta los estudios científicos que ofrecen soporte directo a las dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO. La tabla no sustituye el análisis textual; precisa el tipo de evidencia aportado por cada fuente y su utilidad dentro de la construcción del modelo.

Tabla 4. Evidencia científica publicada que fundamenta las dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO

Fuente	Diseño y Población Reportada	Resultado Principal Identificado	Aporte para el Modelo PRAXILÚDICO
Skene et al. (2022)	Revisión sistemática y metaanálisis sobre juego guiado; 39 estudios revisados y 17 incluidos en metaanálisis, con N = 3.893 niños de 1 a 8 años.	El juego guiado mostró ventajas en determinados dominios frente a instrucción directa o juego libre, especialmente en matemáticas tempranas, conocimiento de formas, cambio de tarea y vocabulario espacial.	Fundamenta la fase de acción lúdica intencionada, al mostrar que la orientación adulta puede fortalecer el aprendizaje sin eliminar la agencia infantil.
Alotaibi (2024)	Revisión sistemática y metaanálisis sobre aprendizaje basado en juegos en educación infantil.	Reportó efectos positivos en resultados cognitivos, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso.	Sustenta la lectura multidimensional del juego como mediación cognitiva, socioemocional y motivacional.
Dean y Wenner (2025)	Meta-síntesis sistemática sobre aprendizaje basado en juego en contextos educativos formales K-13+.	Identificó patrones de implementación y analizó rasgos lúdicos como elección, asombro y disfrute.	Refuerza la necesidad de conservar rasgos propiamente lúdicos dentro de experiencias con finalidad pedagógica, aunque su alcance no se limita a primera infancia.
Chen et al. (2024)	Metaanálisis sobre intervenciones	Las intervenciones mejoraron habilidades motoras	Fundamenta el componente motriz y la

Fuente	Diseño y Población Reportada	Resultado Principal Identificado	Aporte para el Modelo PRAXILÚDICO
	estructuradas y no estructuradas en habilidades motoras fundamentales en preescolares.	fundamentales frente a condiciones de control; las intervenciones estructuradas mostraron mayor efecto en habilidades locomotoras que las no estructuradas.	necesidad de recreación significativa con organización, práctica y guía pedagógica.
Ramos-Munell et al. (2025)	Revisión sistemática y metaanálisis sobre juego activo e intervención motriz en niños de 2 a 5 años.	El efecto promedio global del juego activo fue limitado; las intervenciones centradas en habilidades motoras mostraron mayor utilidad.	Introduce un matiz crítico: el juego activo requiere intencionalidad y estructura para producir aportes motores claros.
Taylor et al. (2024)	Revisión sistemática sobre características del ambiente exterior asociadas con actividad física, competencia motriz e interacción social en niños de 3 a 7 años.	El ambiente exterior aparece como condición relevante para promover movimiento, interacción social y oportunidades de exploración.	Amplía la dimensión ambiental del modelo y sitúa el espacio como condición pedagógica del juego.
Smedsrud et al. (2024)	Revisión sistemática sobre apoyo docente al juego infantil en espacios exteriores naturales.	El apoyo docente se relacionó con facilitación, acompañamiento, comunicación y aprovechamiento de oportunidades del ambiente.	Fortalece la mediación docente en contextos abiertos, sin reducirla a control directivo.
Colliver et al. (2022)	Estudio longitudinal con muestra amplia de niños australianos.	El tiempo en juego libre no estructurado se asoció prospectivamente con mejores indicadores de autorregulación posterior.	Sustenta la dimensión autorreguladora, con cautela: se trata de asociación longitudinal, no de prueba causal experimental.
Mosby y Mensinga (2025)	Revisión de alcance sobre juego, playgroups y desarrollo socioemocional en niños de 0 a 5 años.	La asistencia a playgroups se relacionó con beneficios percibidos en habilidades sociales, interacción y preparación escolar.	Fundamenta la dimensión socioemocional del modelo y la importancia del juego como experiencia relacional.
Veraksa et al. (2025a)	Revisión sistemática sobre juego no terapéutico, síntomas emocionales negativos e	El juego simbólico, el juego con reglas, el juego digital y el juego al aire libre pueden apoyar procesos emocionales bajo condiciones específicas.	Refuerza la dimensión socioemocional y autorreguladora, evitando convertir el juego en

Fuente	Diseño y Población Reportada	Resultado Principal Identificado	Aporte para el Modelo PRAXILÚDICO
	inteligencia emocional en niños de 3 a 7 años.		intervención terapéutica generalizada.
Veraksa et al. (2025b)	Estudio de evaluación de la herramienta Play Matrix para observar juego de roles en niños de 5 a 6 años.	La herramienta organiza 22 indicadores conductuales vinculados con acciones, lenguaje y expresiones emocionales en juego libre y facilitado por adultos.	Fortalece la fase de exploración y evidencia, al mostrar la posibilidad de observar sistemáticamente el juego.
Lazzara et al. (2025)	Estudio pre-post-seguimiento sobre desarrollo profesional docente, juego con bloques y aprendizaje infantil en preescolar.	El desarrollo profesional mejoró prácticas de andamiaje docente; el uso de materiales curriculares y andamiaje se vinculó con aprendizaje matemático infantil.	Respalda la importancia de la formación docente para sostener una acción lúdica intencionada.
Pyle et al. (2017)	Revisión de alcance sobre pedagogías basadas en juego en kindergarten; 168 artículos analizados.	La literatura muestra diversidad de enfoques sobre juego para aprendizaje académico y desarrollo, así como tensiones sobre su implementación en aula.	Sustenta la necesidad de una estructura metodológica que articule juego, aprendizaje, evaluación e intencionalidad docente.
Yogman et al. (2018)	Informe clínico interdisciplinario publicado en <i>Pediatrics</i> .	Sitúa el juego como oportunidad para promover habilidades socioemocionales, cognitivas, lingüísticas, autorreguladoras y relaciones seguras con cuidadores.	Aporta una base interdisciplinaria para comprender el juego como experiencia de desarrollo integral.

Nota. La tabla sintetiza evidencia científica publicada. No presenta datos primarios del presente manuscrito ni una estimación estadística propia.

2.5.2. Juego guiado: mediación adulta sin sustitución de la agencia infantil

El primer resultado relevante corresponde al papel del juego guiado. Skene et al. (2022) revisaron estudios publicados entre 1977 y 2020 e incluyeron 17 en el metaanálisis, con una muestra total de 3.893 niños entre 1 y 8 años. Sus resultados indican que el juego guiado puede ofrecer ventajas frente a la instrucción directa o el juego libre en dominios específicos, como matemáticas tempranas, conocimiento de formas, cambio de tarea y vocabulario espacial (Skene et al., 2022).

Este hallazgo evita plantear una oposición rígida entre juego libre e instrucción docente. La evidencia sugiere que la guía adulta puede orientar la atención, enriquecer el lenguaje, sostener el propósito pedagógico y ampliar las oportunidades de aprendizaje sin convertir la experiencia lúdica en una actividad puramente directiva. El resultado justifica la noción de acción lúdica intencionada dentro del Modelo PRAXILÚDICO: el docente no reemplaza la iniciativa infantil, pero organiza condiciones para que el juego se convierta en una experiencia observable de aprendizaje.

El alcance de este resultado debe mantenerse delimitado. La revisión de Skene et al. (2022) no sostiene que el juego guiado sea superior en todos los dominios ni bajo cualquier condición. Su aporte más sólido consiste en mostrar que la mediación adulta puede ser pedagógicamente valiosa cuando el dominio de aprendizaje, el tipo de tarea y el nivel de participación infantil se encuentran alineados.

La evidencia reciente sobre aprendizaje basado en juego permite afinar esta lectura. Dean y Wenner (2025) sostienen que la implementación del juego en contextos formales requiere conservar rasgos propiamente lúdicos, entre ellos elección, asombro y disfrute (Dean & Wenner, 2025). Este aporte resulta relevante para el Modelo PRAXILÚDICO porque advierte que una actividad dirigida por el docente no se convierte automáticamente en juego por incorporar materiales atractivos o dinámicas recreativas. La intencionalidad pedagógica debe convivir con márgenes reales de exploración, decisión y sentido lúdico para los niños.

2.5.3. Aprendizaje basado en juegos: efectos multidimensionales y condiciones de implementación

La revisión sistemática y metaanálisis de Alotaibi (2024) aporta evidencia sobre aprendizaje basado en juegos en educación infantil. El estudio reporta efectos positivos en dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso, por lo que permite interpretar el aprendizaje basado en juegos como una estrategia con potencial multidimensional, siempre que su diseño esté conectado con objetivos pedagógicos (Alotaibi, 2024).

Este resultado refuerza la estructura del Modelo PRAXILÚDICO porque muestra que el juego no se limita a una función recreativa ni a un único dominio de aprendizaje. Las experiencias basadas en juego pueden movilizar simultáneamente procesos cognitivos, disposiciones motivacionales y formas de interacción social. La misma literatura exige cautela: la efectividad depende del tipo de juego, los objetivos de aprendizaje, la mediación pedagógica y las condiciones de implementación.

El aporte para el modelo se ubica en dos fases. La primera es la recreación significativa, porque el diseño del juego debe responder a una finalidad formativa y a las características de la edad. La segunda es la exploración y evidencia, porque las dimensiones cognitivas, sociales y motivacionales no pueden asumirse como logradas por el solo hecho de jugar; requieren observación, registro e interpretación proporcional al objetivo de la experiencia.

Dean y Wenner (2025) complementan este resultado al mostrar que la investigación sobre aprendizaje basado en juego no solo pregunta por los efectos, sino también por la manera en que el juego se representa e implementa en escenarios educativos formales (Dean & Wenner, 2025). Este matiz permite sostener que el Modelo PRAXILÚDICO no debe entenderse como una técnica puntual, sino como una ruta de diseño e interpretación pedagógica que protege la naturaleza lúdica de la experiencia mientras organiza sus condiciones formativas.

2.5.4. Juego activo, ambiente exterior y habilidades motoras fundamentales

La dimensión motriz se apoya en evidencia publicada sobre intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades motoras fundamentales. Chen et al. (2024) realizaron un metaanálisis sobre intervenciones estructuradas y no estructuradas en preescolares. Los autores reportaron que ambas modalidades mejoraron habilidades motoras fundamentales frente a condiciones de control, aunque las intervenciones estructuradas mostraron mayor efecto en habilidades locomotoras que las no estructuradas (Chen et al., 2024).

Este resultado delimita con precisión la contribución del juego corporal. La evidencia no permite afirmar que cualquier juego activo produzca mejoras motoras equivalentes. Más bien, indica que las experiencias orientadas al desarrollo motor requieren práctica, organización, progresión de la tarea, retroalimentación y condiciones seguras de participación. En términos praxilúdicos, la motricidad no se reduce a “moverse”; implica diseñar situaciones corporales con sentido pedagógico.

El metaanálisis de Ramos-Munell et al. (2025) introduce un matiz relevante. Su revisión examinó intervenciones de juego activo para mejorar habilidades motoras fundamentales en niños de 2 a 5 años y comparó modalidades de intervención. Los resultados disponibles indican que el efecto promedio global del juego activo puede ser limitado, mientras que las intervenciones centradas específicamente en habilidades motoras muestran mayor utilidad, especialmente cuando se integran en contextos educativos como el recreo (Ramos-Munell et al., 2025).

La evidencia reciente sobre ambientes exteriores permite ampliar esta conclusión. Taylor et al. (2024) revisaron características de entornos exteriores asociadas con actividad física, competencia motriz e interacción social en niños de 3 a 7 años. Su aporte desplaza la explicación desde la actividad aislada hacia las condiciones del espacio. El ambiente exterior puede ofrecer oportunidades para trepar, correr, equilibrarse, negociar recorridos, compartir materiales y asumir desafíos corporales moderados. Esas posibilidades no dependen únicamente de la existencia de un patio o zona abierta, sino de su diseño, accesibilidad, diversidad de materiales y formas de acompañamiento adulto (Taylor et al., 2024).

La convergencia entre Chen et al. (2024), Ramos-Munell et al. (2025) y Taylor et al. (2024) sostiene una conclusión prudente: el componente motriz del juego se fortalece cuando la experiencia lúdica tiene intención, estructura, ambiente pertinente y seguimiento. Esta evidencia respalda las fases de recreación significativa y acción lúdica intencionada, pero también advierte contra una lectura ingenua del juego activo como solución automática.

2.5.5. Juego en ambientes naturales y mediación docente

La revisión sistemática de Smedsrud et al. (2024) aporta una línea complementaria: el apoyo docente al juego infantil en espacios exteriores naturales. Su análisis muestra que la mediación en estos contextos no se limita a dirigir actividades ni a vigilar la seguridad; incluye facilitar el juego libre, atender las perspectivas infantiles, aprovechar las oportunidades del ambiente, comunicarse con los niños y participar en interacciones guiadas o colaborativas cuando la situación lo requiere (Smedsrud et al., 2024).

Este resultado amplía la comprensión de la mediación adulta dentro del Modelo PRAXILÚDICO. En contextos naturales, la intervención docente no siempre adopta la forma de instrucción explícita. Puede consistir en habilitar el espacio, acompañar la exploración, observar riesgos razonables, nombrar fenómenos, sostener acuerdos grupales, introducir preguntas o ayudar a transformar un hallazgo del entorno en una experiencia compartida. La mediación pedagógica, en este caso, se expresa como lectura situada de la actividad infantil.

La incorporación de ambientes naturales también exige evitar idealizaciones. La evidencia no permite afirmar que todo juego al aire libre sea pedagógicamente superior al juego en espacios interiores. Su valor depende de la calidad del entorno, de las oportunidades de interacción, de la seguridad, de la disponibilidad de materiales naturales o abiertos, y de la capacidad docente para equilibrar autonomía y acompañamiento. Para el modelo, esta línea de resultados fortalece la dimensión ambiental de la recreación significativa.

2.5.6. Juego, autorregulación y temporalidad del desarrollo

La autorregulación aparece respaldada por evidencia longitudinal. Colliver et al. (2022) analizaron datos de una muestra amplia de niños australianos y encontraron que mayor tiempo en juego no estructurado tranquilo durante los años de infancia temprana predijo mejores habilidades de autorregulación en mediciones posteriores. El estudio controló autorregulación previa y otros predictores, lo que fortalece la asociación identificada, aunque no convierte el resultado en una prueba experimental de causalidad (Colliver et al., 2022).

Este hallazgo amplía la comprensión pedagógica del juego. La autorregulación no puede reducirse a obediencia, quietud o control externo de la conducta. En la literatura revisada se relaciona con organización de la acción, atención, permanencia en la actividad, espera, ajuste de respuestas e interacción con reglas. El juego no estructurado puede ofrecer condiciones para que los niños ensayen esas habilidades de forma progresiva, siempre que el entorno sea seguro y suficientemente rico en oportunidades de exploración.

Para el Modelo PRAXILÚDICO, este resultado exige una distinción metodológica. La autorregulación puede observarse en juegos guiados y no guiados, pero el tipo de evidencia cambia. En el caso de Colliver et al. (2022), el resultado es predictivo y longitudinal; no permite afirmar que una intervención lúdica específica produzca autorregulación. El modelo debe, por tanto, incorporar indicadores observables sin convertirlos en prueba causal inmediata.

La revisión de Veraksa et al. (2025a) permite ampliar esta dimensión hacia el campo emocional. Al analizar formas de juego no terapéutico en niños de 3 a 7 años, los autores identificaron potencial en modalidades como juego simbólico, juego con reglas, juego digital y juego al aire libre para apoyar procesos emocionales y de regulación (Veraksa et al., 2025a). Esta evidencia debe incorporarse con cautela: no convierte el juego ordinario en terapia ni permite afirmar efectos universales. Su valor para el Modelo PRAXILÚDICO consiste en mostrar que ciertas experiencias lúdicas pueden ofrecer oportunidades para expresar emociones, negociar significados, tolerar frustraciones, asumir roles y ensayar respuestas sociales.

2.5.7. Juego y desarrollo socioemocional

La dimensión socioemocional se fundamenta en revisiones que abordan el juego como experiencia relacional. Mosby y Mensinga (2025) realizaron una revisión de alcance sobre beneficios percibidos del juego y de la asistencia a *playgroups* en niños de 0 a 5 años en Australia. La revisión relacionó el juego grupal con habilidades sociales, comportamientos relevantes para la preparación escolar y desarrollo socioemocional en contextos de interacción infantil (Mosby & Mensinga, 2025).

Este resultado sitúa el juego dentro de una ecología de relaciones. La experiencia lúdica no ocurre solo entre un niño y un material; involucra pares, adultos, normas, turnos, lenguaje, negociación y pertenencia grupal. Esa dimensión relacional fundamenta el componente socioemocional del Modelo PRAXILÚDICO: el juego permite observar cooperación, empatía, comunicación, manejo de desacuerdos y construcción de vínculos.

La evidencia socioemocional exige una formulación cuidadosa. Las revisiones de alcance permiten mapear beneficios y categorías relevantes, pero no estiman necesariamente efectos causales. En consecuencia, el resultado defendible es que el juego grupal constituye un escenario pedagógico pertinente para promover y observar habilidades socioemocionales, no que toda experiencia grupal de juego reduzca conflictos o garantice convivencia.

La revisión de Veraksa et al. (2025a) refuerza esta lectura al situar el juego como una vía no terapéutica para trabajar procesos emocionales en la primera infancia. Su aporte no consiste en demostrar que el juego resuelve por sí solo dificultades emocionales, sino en mostrar que algunas modalidades lúdicas ofrecen condiciones para la expresión simbólica, la regulación compartida, la comprensión de reglas y la elaboración de experiencias afectivas (Veraksa et al., 2025a). Esta precisión resulta central para el Modelo PRAXILÚDICO, que no debe presentarse como intervención clínica, sino como una estructura pedagógica para diseñar, observar e interpretar experiencias de juego.

2.5.8. Observación sistemática del juego y producción de evidencia pedagógica

Una contribución relevante de la literatura reciente se relaciona con la posibilidad de observar el juego mediante indicadores definidos. Veraksa et al. (2025b) evaluaron la herramienta Play Matrix para valorar juego de roles en primera infancia. El instrumento contempla 22 indicadores conductuales distribuidos en acciones, lenguaje y expresiones emocionales, y fue examinado mediante registros de video de 42 niños de 5 a 6 años en situaciones de juego libre y juego facilitado por adultos (Veraksa et al., 2025b).

Este trabajo no valida el Modelo PRAXILÚDICO, pero respalda una premisa metodológica importante: el juego puede observarse de manera sistemática si se delimitan indicadores, unidades de observación y condiciones de interpretación. Para el modelo, este punto es fundamental porque la fase de exploración y evidencia no puede reducirse a impresiones generales del docente. Observar juego implica registrar conductas, interacciones, decisiones, desplazamientos, expresiones verbales, uso de materiales, permanencia en la actividad y formas de resolución de conflictos, siempre en relación con el propósito pedagógico definido.

La observación tampoco debe confundirse con medición exhaustiva de todos los aspectos del desarrollo. En una propuesta pedagógica, la evidencia recogida durante el juego puede ser cualitativa, descriptiva, situada y progresiva. Su valor reside en permitir decisiones docentes más informadas: ajustar la dificultad, reorganizar materiales, ampliar el lenguaje, identificar barreras de participación, reconocer avances y comunicar procesos a familias o equipos educativos. La literatura sobre instrumentos de observación refuerza la necesidad de que el Modelo PRAXILÚDICO incluya criterios explícitos de registro, sin convertir la experiencia lúdica en una práctica rígidamente evaluativa.

2.5.9. Formación docente, andamiaje y calidad de la mediación

La calidad de la mediación docente aparece como una condición transversal en la evidencia revisada. Lazzara et al. (2025) analizaron un programa de desarrollo profesional asociado con juego con bloques en preescolar. El estudio reportó mejoras en las prácticas de andamiaje docente después de la intervención, aunque no en todos los dominios de conocimiento profesional evaluados. También encontró que el uso de materiales curriculares y el andamiaje se relacionaron con aprendizaje matemático infantil (Lazzara et al., 2025).

Este resultado desplaza la discusión desde el material hacia la práctica docente. Los bloques, juegos, espacios o recursos no garantizan por sí mismos una experiencia de aprendizaje. Su potencial depende de cómo el docente organiza la situación, formula preguntas, introduce desafíos, permite exploración, observa procesos y ofrece apoyos oportunos. En el Modelo PRAXILÚDICO, la acción lúdica intencionada requiere competencias profesionales específicas: lectura del juego, dominio del

propósito pedagógico, sensibilidad ante la iniciativa infantil y capacidad de ajustar la intervención sin cancelar la experiencia lúdica.

La evidencia de Lazzara et al. (2025) introduce un límite importante. La formación docente puede mejorar ciertas prácticas observables, como el andamiaje, pero no necesariamente transforma de manera inmediata todos los componentes del conocimiento profesional. Esta cautela es coherente con el alcance del modelo: proponer una ruta metodológica no equivale a asegurar su apropiación automática por parte de los docentes. La implementación del Modelo PRAXILÚDICO requeriría formación, acompañamiento, criterios de observación compartidos y evaluación situada de su uso en contextos reales.

2.5.10. Pedagogías basadas en juego y necesidad de una estructura metodológica

La revisión de alcance de Pyle et al. (2017) analizó 168 artículos sobre pedagogías basadas en juego en kindergarten. El estudio organizó la literatura en tres grandes áreas: juego para aprendizaje del desarrollo, juego para aprendizaje académico y factores que influyen en la implementación de pedagogías basadas en juego (Pyle et al., 2017). Esta revisión muestra que el campo es amplio y que persisten tensiones sobre cómo articular juego, enseñanza, evaluación y objetivos curriculares.

Este resultado justifica el Modelo PRAXILÚDICO. Si la literatura reconoce diversidad de enfoques y tensiones de implementación, entonces una propuesta metodológica no puede limitarse a recomendar “usar juegos”. Debe ofrecer una ruta para definir el propósito pedagógico, diseñar la experiencia, mediar la acción, recoger evidencia, interpretar procesos y comunicar aprendizajes.

El informe clínico de Yogman et al. (2018), publicado en *Pediatrics*, aporta una base interdisciplinaria al situar el juego como oportunidad para promover habilidades socioemocionales, cognitivas, lingüísticas, autorreguladoras y relaciones seguras con cuidadores (Yogman et al., 2018). Aunque su naturaleza no es la de un metaanálisis, el documento es relevante por su respaldo institucional y por integrar hallazgos de desarrollo infantil desde una mirada pediátrica y psicosocial.

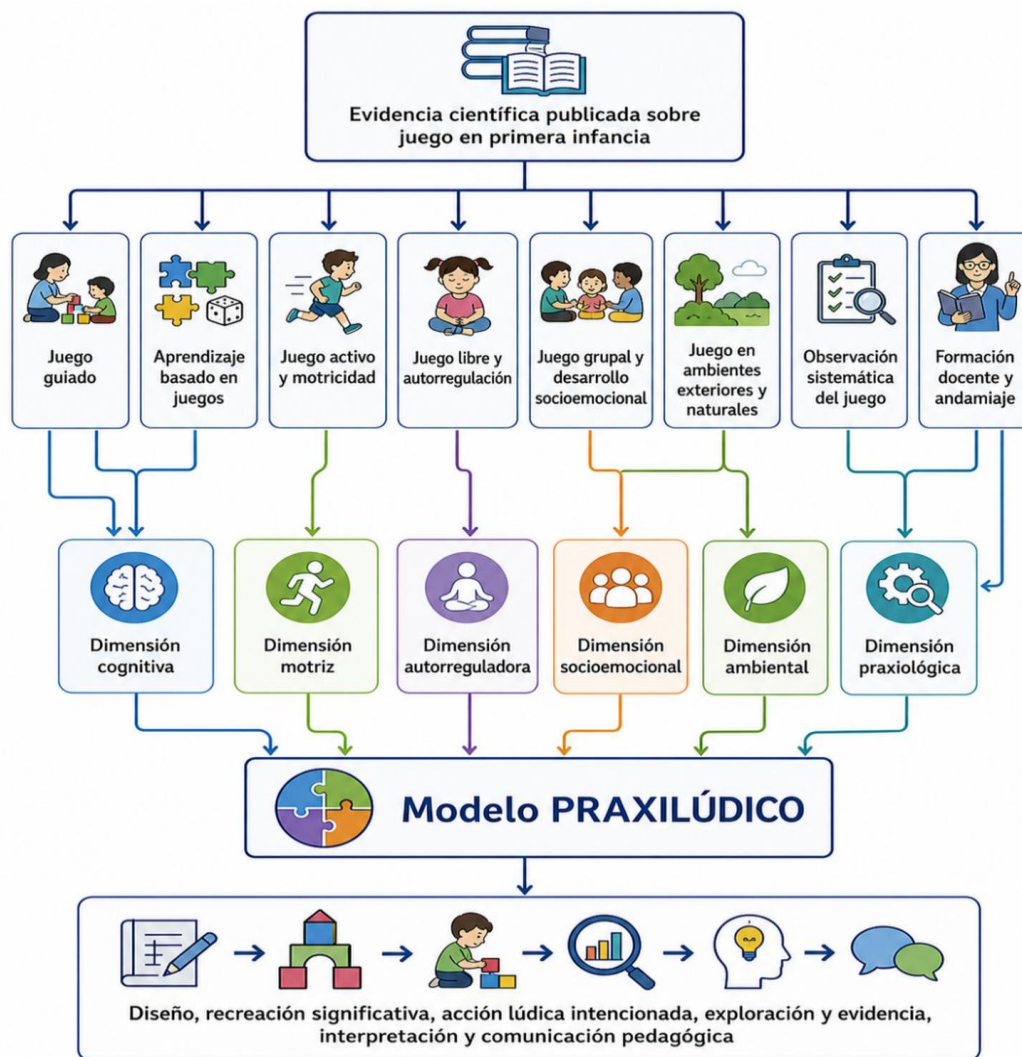
La integración de estas fuentes permite sostener que el Modelo PRAXILÚDICO responde a una necesidad metodológica identificada en el campo: pasar de la defensa general del juego a una estructura que precise condiciones, fases, criterios de mediación y formas de observación. Su aporte no consiste en crear una teoría aislada del juego, sino en organizar evidencia existente en una secuencia pedagógica aplicable y evaluable.

2.5.11. Integración de hallazgos para el Modelo PRAXILÚDICO

Los estudios revisados permiten organizar la evidencia en torno a seis dimensiones que sostienen el Modelo PRAXILÚDICO: cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica. La dimensión cognitiva se vincula con el juego guiado, el aprendizaje basado en juegos y el andamiaje docente; la dimensión motriz se relaciona con juego activo, habilidades motoras fundamentales y ambiente exterior; la dimensión socioemocional se sostiene en juego grupal, juego simbólico y experiencias de interacción; la dimensión autorreguladora se articula con juego libre, reglas, espera, permanencia y ajuste de la acción; la dimensión ambiental reconoce el espacio como condición pedagógica; y la dimensión praxiológica integra diseño, acción, observación, interpretación y comunicación.

La Figura 2 sintetiza esta integración. No representa un modelo estadístico ni una prueba empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO; su función es organizar visualmente la correspondencia entre líneas de evidencia científica y dimensiones pedagógicas del modelo.

Figura 2. Integración de evidencia científica publicada en las dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO



Nota. La figura sintetiza relaciones conceptuales derivadas de literatura científica publicada. No representa un modelo estadístico ni una prueba empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO.

La integración muestra que ninguna dimensión funciona de manera aislada. El juego guiado aporta evidencia para la mediación cognitiva; el aprendizaje basado en juegos amplía la lectura hacia motivación, compromiso y desarrollo socioemocional; el juego activo exige atención a la estructura y a la práctica motriz; el juego libre se relaciona con autorregulación desde una perspectiva longitudinal; el juego grupal sitúa la experiencia lúdica en una trama de interacciones sociales; el ambiente exterior incorpora condiciones espaciales y materiales; y los estudios sobre observación y formación docente muestran que la calidad pedagógica del juego depende de decisiones profesionales específicas.

El Modelo PRAXILÚDICO emerge, así, como una forma de ordenar esas evidencias en una secuencia metodológica aplicable al diseño pedagógico. Su valor radica en articular dimensiones que con frecuencia aparecen separadas en la literatura: juego como experiencia infantil, juego como mediación docente, juego como actividad corporal, juego como interacción social, juego como práctica situada en un ambiente y juego como fuente de evidencia pedagógica.

2.6. Resultado central de la síntesis

El resultado central de la revisión puede formularse en términos estrictos: la literatura científica publicada sustenta que el juego puede funcionar como mediación pedagógica relevante en primera infancia cuando se vincula con intencionalidad, participación infantil, mediación adulta, organización de la experiencia, condiciones ambientales pertinentes, observación de procesos e interpretación situada. Esta afirmación se apoya en evidencia sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, intervenciones motrices, juego libre, autorregulación, experiencias grupales de juego, juego en ambientes naturales, observación sistemática y formación docente (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Lazzara et al., 2025; Skene et al., 2022; Smedsrud et al., 2024; Taylor et al., 2024; Veraksa et al., 2025a, 2025b).

El resultado no debe leerse como validación empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO. El modelo se fundamenta en evidencia publicada, pero requiere estudios posteriores que evalúen su aplicación en aula, su aceptabilidad docente, la pertinencia de sus fases, la calidad de sus instrumentos de observación y sus posibles efectos sobre dimensiones específicas del desarrollo infantil.

La revisión también permite precisar una contribución conceptual: el juego no puede ser tratado como una estrategia pedagógica autosuficiente. Su valor depende de una ecología de condiciones. Entre ellas se encuentran la claridad del propósito, la calidad del ambiente, la posibilidad de elección infantil, la mediación adulta, la estructura de la tarea, el tipo de interacción entre pares, la disponibilidad de materiales, la seguridad y la forma de documentar lo observado. El Modelo PRAXILÚDICO organiza esas condiciones en una ruta que busca preservar la naturaleza lúdica de la experiencia sin renunciar a su intencionalidad educativa.

2.7. Discusión

Los resultados de la revisión permiten sostener que el juego puede adquirir valor pedagógico en primera infancia cuando se entiende como una práctica situada, mediada y observable, no como una actividad naturalmente eficaz por sí misma. La evidencia revisada coincide en que el juego se relaciona con dominios cognitivos, motrices, socioemocionales, autorreguladores y ambientales, pero también muestra que esos aportes dependen de condiciones concretas: el tipo de juego, la mediación adulta, el propósito formativo, la estructura de la actividad, la calidad del ambiente, la agencia infantil y la forma de documentar lo que ocurre durante la experiencia lúdica (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022).

Esta lectura es relevante porque desplaza la discusión desde una defensa general del juego hacia una comprensión metodológica más exigente. La literatura no respalda una equivalencia automática entre jugar y aprender. Lo que aparece con mayor consistencia es la necesidad de diferenciar modalidades de juego y condiciones de implementación. El juego guiado, el juego activo, el aprendizaje basado en juegos, el juego libre, el juego grupal y el juego en ambientes exteriores no producen el mismo tipo de evidencia ni permiten las mismas inferencias. Esa heterogeneidad justifica la construcción del Modelo PRAXILÚDICO como una estructura integradora, siempre que se lo presente como una propuesta teórico-metodológica fundada en literatura científica y no como intervención validada.

2.7.1. El juego guiado como punto de equilibrio entre agencia infantil e intencionalidad pedagógica

Uno de los aportes más consistentes de la revisión es la relevancia del juego guiado. El metaanálisis de Skene et al. (2022) muestra que la orientación adulta puede favorecer aprendizajes específicos, particularmente en dominios como matemáticas tempranas, conocimiento de formas, cambio de tarea y vocabulario espacial. Este resultado no significa que el juego guiado sea superior en cualquier circunstancia; más bien indica que la mediación adulta puede enriquecer el aprendizaje cuando se articula con un dominio concreto, una tarea pertinente y oportunidades reales de participación infantil (Skene et al., 2022).

La discusión pedagógica que se deriva de este hallazgo es precisa: el docente no debe desaparecer del juego, pero tampoco debe absorberlo hasta convertirlo en instrucción disfrazada. El Modelo PRAXILÚDICO encuentra aquí un punto de apoyo relevante para la fase de acción lúdica intencionada. Esta fase no equivale a dirigir cada acción infantil, sino a sostener una relación productiva entre libertad, exploración, pregunta, desafío, acompañamiento y evidencia. La mediación docente adquiere valor cuando amplía el campo de posibilidades del juego sin cancelar su carácter lúdico.

Dean y Wenner (2025) refuerzan esta tensión al situar el aprendizaje basado en juego dentro de contextos formales K-13+ y analizar rasgos como elección, asombro y disfrute. Aunque su alcance no se limita a primera infancia, su aporte es útil para evitar una reducción instrumental del juego. Una actividad con materiales coloridos o dinámica recreativa no necesariamente conserva la lógica del juego si los niños no tienen margen de decisión, sorpresa, exploración o implicación afectiva (Dean & Wenner, 2025). En consecuencia, el Modelo PRAXILÚDICO debe proteger la intencionalidad pedagógica sin sacrificar la agencia infantil.

2.7.2. La multidimensionalidad del juego exige criterios de diseño y observación

La revisión sistemática y metaanálisis de Alotaibi (2024) aporta evidencia sobre los efectos del aprendizaje basado en juegos en dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso. Este resultado es relevante porque impide reducir el juego a una estrategia de motivación superficial. El juego puede involucrar procesos de atención, lenguaje, razonamiento, interacción, emoción y participación, siempre que su diseño tenga coherencia con los objetivos formativos y con la edad de los niños (Alotaibi, 2024).

Este punto tiene una implicación metodológica directa. Si el juego moviliza varias dimensiones a la vez, su evaluación no puede limitarse a una pregunta general sobre si “funcionó” o si “gustó”. La fase de exploración y evidencia del Modelo PRAXILÚDICO responde a esta necesidad: observar qué tipo de participación se produjo, qué interacciones emergieron, qué habilidades se pusieron en juego, qué apoyos fueron necesarios y qué ajustes demanda la experiencia. Sin ese registro, el juego queda expuesto a una valoración intuitiva, dependiente de impresiones docentes o del entusiasmo inmediato del grupo.

La multidimensionalidad también introduce un límite. No todas las dimensiones pueden observarse con la misma precisión en una misma actividad. Una experiencia diseñada para favorecer lenguaje y colaboración no necesariamente permite inferir avances motores; una actividad motriz puede generar interacción social, pero eso no equivale a medir desarrollo socioemocional. El modelo debe conservar esa distinción para no convertir la integración pedagógica en una generalización excesiva.

2.7.3. El componente motriz depende de estructura, ambiente y progresión

Los estudios sobre juego activo y habilidades motoras fundamentales muestran que la dimensión corporal del juego requiere una lectura más fina que la simple promoción del movimiento. Chen et al. (2024) reportan que intervenciones estructuradas y no estructuradas pueden mejorar habilidades motoras fundamentales en preescolares, aunque las intervenciones estructuradas muestran ventajas particulares en habilidades locomotoras. Ramos-Munell et al. (2025) añaden un matiz: el juego activo por sí solo puede tener efectos limitados, mientras que las intervenciones centradas en habilidades motoras muestran mayor utilidad cuando se integran en contextos educativos específicos (Chen et al., 2024; Ramos-Munell et al., 2025).

Esta convergencia cuestiona cualquier lectura espontaneísta del juego motor. Correr, saltar, trepar o manipular objetos no adquiere automáticamente sentido educativo. El potencial motriz del juego depende de la calidad de la situación: espacio suficiente, seguridad, variedad de materiales, progresión de desafíos, oportunidad de repetición, acompañamiento y observación. La fase de recreación significativa del Modelo PRAXILÚDICO se justifica precisamente en este punto, porque obliga a transformar una intención pedagógica en una experiencia corporalmente posible, segura y ajustada al desarrollo infantil.

El ambiente exterior amplía esta discusión. Taylor et al. (2024) muestran que ciertas características del entorno exterior se asocian con oportunidades de actividad física, competencia motriz e interacción social en niños de 3 a 7 años. Smedsrud et al. (2024), por su parte, señalan que el apoyo docente en espacios naturales implica facilitar, acompañar, comunicarse, atender las perspectivas infantiles y aprovechar las oportunidades del ambiente (Smedsrud et al., 2024; Taylor et al., 2024). El espacio, entonces, no es un contenedor neutral del juego; forma parte de la experiencia pedagógica.

Esta conclusión permite ampliar el Modelo PRAXILÚDICO hacia una dimensión ambiental. El diseño de la experiencia no se agota en seleccionar un juego, sino que incluye preparar el lugar, anticipar riesgos razonables, disponer materiales, habilitar recorridos, permitir exploración y definir modos de acompañamiento. Al mismo tiempo, la evidencia obliga a evitar idealizaciones: el juego al aire libre o en naturaleza no es pedagógicamente superior por definición. Su valor depende de las condiciones concretas en que se realiza.

2.7.4. Autorregulación y juego: una relación prometedora, pero no causalmente cerrada

La dimensión autorreguladora requiere especial cautela interpretativa. Colliver et al. (2022) encontraron que el tiempo en juego libre no estructurado se asoció prospectivamente con mejores indicadores de autorregulación posterior en una muestra amplia de niños australianos. El diseño longitudinal fortalece el interés del hallazgo, pero no permite convertirlo en afirmación causal directa sobre cualquier intervención lúdica (Colliver et al., 2022).

Este matiz es crucial para el Modelo PRAXILÚDICO. La autorregulación no puede reducirse a obediencia, silencio o inmovilidad. En la práctica pedagógica, puede observarse en la capacidad de esperar turnos, sostener una regla, permanecer en una actividad, adaptar una acción, tolerar frustraciones, negociar con pares o reorganizar la conducta frente a una consigna. El juego puede ofrecer escenarios naturales para ejercitar esas habilidades, pero el tipo de juego, la calidad del ambiente y la mediación adulta condicionan el alcance de la experiencia.

La revisión de Veraksa et al. (2025a) complementa esta lectura al mostrar que modalidades de juego no terapéutico, como el juego simbólico, el juego con reglas, el juego digital y el juego al aire libre, pueden asociarse con procesos emocionales en niños de 3 a 7 años. El aporte es relevante, pero no debe traducirse en una promesa terapéutica. El Modelo PRAXILÚDICO debe situarse en el campo pedagógico: puede ofrecer una ruta para diseñar y observar experiencias que favorezcan expresión emocional y regulación compartida, pero no sustituye intervenciones clínicas ni evaluaciones especializadas cuando estas sean necesarias (Veraksa et al., 2025a).

2.7.5. Juego socioemocional: interacción, vínculo y condiciones relacionales

La evidencia sobre juego grupal y desarrollo socioemocional permite comprender el juego como experiencia relacional. Mosby y Mensinga (2025) relacionan la asistencia a *playgroups* con beneficios percibidos en habilidades sociales, interacción y preparación escolar en niños de 0 a 5 años. Esta evidencia no estima necesariamente efectos causales, pero contribuye a mostrar que el juego grupal puede constituirse en un escenario donde los niños ensayan turnos, lenguaje social, pertenencia, cooperación y regulación compartida (Mosby & Mensinga, 2025).

El resultado dialoga con el Modelo PRAXILÚDICO porque sitúa la dimensión socioemocional más allá de la convivencia entendida como ausencia de conflicto. El juego grupal no elimina por sí mismo desacuerdos, disputas o frustraciones; permite que esos eventos emerjan en un espacio pedagógicamente acompañable. Lo socioemocional se expresa en cómo los niños negocian materiales, sostienen roles, responden a reglas, interpretan gestos, aceptan límites y reconstruyen acuerdos después de una tensión.

La fase de interpretación reflexiva resulta decisiva aquí. Observar que un grupo jugó junto no basta para afirmar desarrollo socioemocional. Es necesario leer la calidad de las interacciones, los apoyos requeridos, la distribución de la participación y las formas de resolución de desacuerdos. Una discusión rigurosa del juego socioemocional debe reconocer tanto su potencial como su fragilidad: sin acompañamiento sensible, algunas experiencias grupales pueden reproducir exclusiones, liderazgos rígidos o conflictos no tramitados.

2.7.6. Observar el juego: de la impresión docente a la evidencia pedagógica

Uno de los aportes más relevantes para la estructura del modelo proviene de los estudios sobre observación sistemática. Veraksa et al. (2025b) evaluaron la herramienta Play Matrix para observar juego de roles en niños de 5 a 6 años, mediante 22 indicadores conductuales distribuidos en acciones, lenguaje y expresiones emocionales. Este trabajo muestra que el juego puede ser objeto de observación sistemática si se delimitan unidades observables y criterios de interpretación (Veraksa et al., 2025b).

La implicación para el Modelo PRAXILÚDICO es directa. La fase de exploración y evidencia no debe confundirse con una evaluación rígida ni con una medición exhaustiva de todos los aspectos del desarrollo infantil. Su propósito es construir evidencia pedagógica proporcional: registros descriptivos, matrices de observación, notas de campo, análisis de interacción, fotografías pedagógicas autorizadas o narrativas de aprendizaje, según el contexto y el objetivo de la actividad.

Este punto fortalece el carácter metodológico del modelo. Sin observación, la experiencia lúdica puede quedar reducida a relato anecdótico; con observación excesivamente controlada, puede perder espontaneidad y sentido para los niños. El desafío consiste en producir evidencia suficiente para orientar decisiones docentes sin colonizar el juego con una lógica evaluativa que desfigure su naturaleza. Esa tensión debe asumirse como parte del modelo, no como un problema externo.

2.7.7. Formación docente y andamiaje: el juego no se sostiene solo en materiales

La literatura sobre desarrollo profesional docente muestra que la calidad del juego pedagógico depende de competencias profesionales específicas. Lazzara et al. (2025) analizaron un programa de desarrollo profesional asociado con juego con bloques en preescolar y reportaron mejoras en prácticas de andamiaje docente, aunque no en todos los dominios de conocimiento profesional evaluados. También identificaron vínculos entre uso de materiales curriculares, andamiaje y aprendizaje matemático infantil (Lazzara et al., 2025).

Este resultado desplaza la discusión desde los recursos hacia la práctica. Los materiales no garantizan una experiencia pedagógica; su potencia depende de cómo el docente los dispone, qué preguntas formula, cómo observa, cuándo interviene, cuándo se retira y cómo interpreta lo ocurrido. En el Modelo PRAXILÚDICO, la acción lúdica intencionada exige una mediación que no sea ni ausencia de guía ni control excesivo.

La formación docente, en este sentido, no puede reducirse a entregar repertorios de juegos. Requiere trabajar lectura del desarrollo infantil, diseño de experiencias, observación situada, documentación pedagógica, comunicación con familias y reflexión sobre la propia práctica. El hallazgo de Lazzara et al. (2025) también introduce un límite necesario: la formación puede mejorar prácticas específicas, pero no transforma automáticamente todas las dimensiones del conocimiento profesional. La implementación del modelo requeriría acompañamiento, iteración y evaluación contextualizada.

2.7.8. Aporte teórico-metodológico del Modelo PRAXILÚDICO

La revisión de Pyle et al. (2017) muestra que las pedagogías basadas en juego constituyen un campo diverso, atravesado por tensiones entre aprendizaje académico, desarrollo infantil, implementación docente y evaluación. Dean y Wenner (2025) amplían esta preocupación al mostrar que el aprendizaje basado en juego en contextos formales se representa de maneras variadas y que su implementación requiere atender rasgos propiamente lúdicos, como elección, asombro y disfrute (Dean & Wenner, 2025; Pyle et al., 2017).

En ese escenario, el Modelo PRAXILÚDICO aporta una organización metodológica. Su valor no consiste en afirmar que el juego es beneficioso esa idea ya está ampliamente discutida, sino en traducir la evidencia en una secuencia de acción pedagógica: plantear el problema, recrear significativamente la experiencia, ejecutar una acción lúdica intencionada, explorar evidencias, interpretar reflexivamente y comunicar aprendizajes. Esta estructura permite ordenar dimensiones que en la literatura suelen aparecer separadas: juego como experiencia infantil, juego como mediación docente, juego como ambiente, juego como interacción social, juego como actividad corporal y juego como fuente de evidencia pedagógica.

El informe clínico de Yogman et al. (2018) respalda una comprensión amplia del juego al vincularlo con desarrollo socioemocional, cognitivo, lingüístico, autorregulador y relaciones seguras con cuidadores. Esa mirada interdisciplinaria refuerza la pertinencia de un modelo que no reduzca el juego a estrategia didáctica de corto alcance. Al mismo tiempo, el carácter clínico-pediátrico de esa fuente exige no trasladar sus argumentos sin mediación al aula. El Modelo PRAXILÚDICO debe mantenerse como propuesta pedagógica y metodológica, no como prescripción clínica ni como dispositivo terapéutico (Yogman et al., 2018).

2.7.9. Implicaciones pedagógicas e institucionales

Los resultados sugieren que la incorporación del juego en educación inicial requiere decisiones institucionales más amplias que la voluntad individual del docente. La organización del tiempo, el diseño de ambientes, la disponibilidad de materiales, la formación docente, los criterios de observación y la valoración del juego dentro del currículo condicionan la calidad de la experiencia. Si la institución reconoce el juego solo como descanso, premio o actividad complementaria, reduce sus posibilidades como mediación pedagógica.

El Modelo PRAXILÚDICO ofrece una ruta para evitar esa reducción. Su aplicación permitiría planificar experiencias lúdicas con propósito, documentar procesos, discutir evidencias en equipos docentes y construir memoria pedagógica institucional. Esta implicación es especialmente relevante para contextos de primera infancia, donde los procesos de aprendizaje no siempre se expresan en productos académicos convencionales. El juego puede hacer visibles formas de pensamiento, lenguaje, movimiento, afecto e interacción que requieren ser leídas con criterios pedagógicos adecuados.

La política educativa también puede beneficiarse de esta lectura. No basta con declarar el juego como principio de educación inicial; se requieren condiciones para que sea implementado con calidad. Ello supone formación docente, ambientes adecuados, tiempos protegidos, criterios de documentación pedagógica y reconocimiento de la agencia infantil. Estas implicaciones deben formularse con prudencia: la revisión no evalúa políticas específicas ni mide efectos institucionales, pero sí permite identificar condiciones necesarias para que el juego no quede reducido a una consigna curricular.

2.7.10. Limitaciones de la síntesis y agenda de investigación

La principal limitación de esta discusión deriva del diseño del estudio. La revisión integra literatura científica publicada, pero no constituye una revisión sistemática exhaustiva con protocolo registrado ni un metaanálisis propio. La evidencia procede de estudios con poblaciones, países, instrumentos, rangos de edad y criterios de medición diferentes. Esa heterogeneidad no invalida la construcción conceptual, pero impide formular una conclusión única sobre la magnitud del efecto del juego en primera infancia.

Otra limitación se relaciona con el propio Modelo PRAXILÚDICO. La revisión permite fundamentar sus dimensiones y fases, pero no valida su aplicación. Para avanzar en esa dirección se requieren estudios empíricos que examinen su factibilidad, aceptabilidad docente, claridad operativa, pertinencia de sus instrumentos de observación y posibles efectos sobre dimensiones específicas del desarrollo infantil. Sería necesario, además, distinguir estudios de aplicación cualitativa, diseños mixtos, investigaciones longitudinales y evaluaciones cuasiexperimentales, según el nivel de evidencia que se pretenda alcanzar.

La agenda futura debería evitar dos extremos: validar el modelo solo mediante impresiones docentes o exigirle desde el inicio pruebas causales que no correspondan a una fase exploratoria. Una ruta razonable podría comenzar con estudios de implementación en aula, análisis de la documentación pedagógica producida, validación de rúbricas de observación, entrevistas a docentes y familias, y seguimiento progresivo de dimensiones específicas. Solo después tendría sentido plantear diseños comparativos más exigentes.

La discusión permite precisar el aporte central del estudio: el juego puede ser defendido como mediación pedagógica en primera infancia cuando se articula con intencionalidad, agencia infantil, mediación adulta, ambiente significativo, observación situada e interpretación reflexiva. Esta

afirmación no convierte el juego en estrategia universal ni valida automáticamente el Modelo PRAXILÚDICO. Delimita, más bien, las condiciones bajo las cuales el juego puede ingresar al campo de la innovación docente con mayor densidad metodológica.

El Modelo PRAXILÚDICO organiza esa convergencia en una ruta de práctica reflexiva. Su fortaleza está en no separar juego y evidencia, experiencia y análisis, creatividad y responsabilidad pedagógica. Su límite es igualmente claro: requiere validación contextual, instrumentos ajustados y estudios empíricos posteriores. En esa tensión se ubica su valor inicial: proponer una forma de pensar y documentar el juego sin reducirlo a entretenimiento ni convertirlo prematuramente en intervención probada.

2.8. Conclusiones

La revisión científico-documental permite concluir que el juego, en primera infancia, adquiere valor pedagógico cuando deja de tratarse como una actividad genérica y se comprende como una mediación situada. Esta afirmación no descansa en una defensa abstracta de lo lúdico, sino en la convergencia de evidencias que relacionan distintas modalidades de juego con procesos cognitivos, motrices, socioemocionales, autorreguladores, ambientales y praxiológico. La condición central es clara: el juego no opera pedagógicamente por simple presencia. Su potencial depende de la relación entre propósito formativo, agencia infantil, mediación adulta, organización del ambiente, estructura de la experiencia y observación de los procesos que emergen durante la actividad.

El análisis mostró que la literatura no respalda una lectura uniforme del juego. El juego guiado, el aprendizaje basado en juegos, el juego activo, el juego libre, el juego grupal y el juego en ambientes exteriores responden a lógicas distintas y producen tipos de evidencia diferentes. Esta distinción resulta decisiva para evitar una conclusión excesiva. No puede afirmarse que toda experiencia lúdica mejore el desarrollo infantil, ni que una misma modalidad de juego sea igualmente pertinente para cualquier dominio. Lo que sí puede sostenerse, con base en la síntesis realizada, es que determinadas formas de juego, bajo condiciones de diseño y acompañamiento adecuadas, ofrecen oportunidades pedagógicas relevantes para activar lenguaje, pensamiento, movimiento, interacción, regulación, exploración y participación.

El Modelo PRAXILÚDICO se fundamenta en esa lectura diferenciada. Su aporte no consiste en proponer el juego como solución total ni en presentar una intervención ya validada empíricamente. Su contribución es metodológica: organiza la evidencia revisada en una secuencia de acción pedagógica que conecta planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. Esa estructura permite pasar de la recomendación general de “usar el juego” a una ruta más defendible: definir qué se busca, diseñar una experiencia coherente, mediar sin anular la iniciativa infantil, observar lo que ocurre, interpretar con cautela y comunicar aprendizajes pedagógicos.

La síntesis también permite precisar una condición que atraviesa todo el análisis: la mediación docente es necesaria, pero no debe confundirse con control total de la experiencia. La evidencia sobre juego guiado, formación docente, andamiaje y juego en ambientes naturales sugiere que la intervención adulta puede enriquecer la experiencia lúdica cuando amplía posibilidades, introduce lenguaje, sostiene reglas comprensibles, organiza materiales, cuida la seguridad y acompaña la exploración. La misma mediación puede debilitar el sentido del juego si reduce la participación infantil a ejecución de instrucciones. El Modelo PRAXILÚDICO se ubica precisamente en esa tensión: busca conservar la naturaleza lúdica de la experiencia mientras introduce intencionalidad pedagógica y criterios de observación.

Otra conclusión relevante es que el ambiente no puede ser tratado como un elemento accesorio. Los estudios sobre juego activo, ambientes exteriores y espacios naturales muestran que las oportunidades de movimiento, exploración, interacción y autorregulación están condicionadas por la configuración del espacio, la disponibilidad de materiales, los riesgos razonables, la accesibilidad y la forma de acompañamiento adulto. En consecuencia, la fase de recreación significativa debe comprenderse como diseño de una ecología pedagógica, no solo como selección de una actividad. El juego se produce en un entorno concreto, y ese entorno puede ampliar o restringir las posibilidades de aprendizaje.

La dimensión de evidencia constituye otro aporte central del modelo. La revisión permitió reconocer que el juego puede observarse de manera sistemática si se definen indicadores, unidades de registro y criterios de interpretación. Esta conclusión no implica convertir toda experiencia lúdica en evaluación rígida. Señala, más bien, que la práctica docente necesita producir rastros pedagógicos para no depender únicamente de impresiones generales. La observación del juego puede registrar lenguaje, acciones, roles, interacciones, permanencia, desplazamientos, uso de materiales, negociación de reglas y expresiones emocionales. Esos registros adquieren valor cuando se interpretan en relación con el propósito de la experiencia, no como datos aislados.

El alcance de estas conclusiones debe mantenerse delimitado. El estudio no desarrolló una intervención en aula, no aplicó instrumentos propios, no produjo datos primarios y no calculó efectos estadísticos del Modelo PRAXILÚDICO. Por tanto, no puede afirmarse que el modelo sea eficaz, replicable o superior a otras propuestas pedagógicas. Lo que sí queda fundamentado es su plausibilidad teórico-metodológica: sus dimensiones y fases se apoyan en literatura científica publicada y responden a tensiones reales del campo, especialmente la dificultad de articular juego, aprendizaje, agencia infantil, mediación docente, ambiente y evidencia pedagógica.

La validación del Modelo PRAXILÚDICO queda como una tarea posterior. Esa validación no debería limitarse a comprobar aceptación docente ni a describir experiencias exitosas. Requiere examinar la claridad operativa de sus fases, la pertinencia de los instrumentos de observación, la factibilidad de implementación en contextos educativos diversos, la calidad de la documentación pedagógica producida y, cuando el diseño lo permita, posibles cambios en dimensiones específicas del desarrollo infantil. Una primera ruta podría ser cualitativa y situada; una fase posterior podría incorporar diseños mixtos, comparativos o longitudinales. Exigir desde el inicio una prueba causal amplia sería prematuro, pero no avanzar hacia evidencia empírica limitaría el alcance del modelo.

El estudio aporta una organización conceptual y metodológica para comprender el juego como práctica pedagógica documentable. Su contribución reside en ordenar una literatura dispersa en una propuesta que conserva la complejidad del fenómeno: el juego como experiencia infantil, como mediación docente, como interacción social, como actividad corporal, como práctica situada en un ambiente y como fuente de evidencia. Esa articulación no cierra la discusión; la vuelve más precisa. El Modelo PRAXILÚDICO ofrece una base razonada para diseñar, observar e interpretar experiencias lúdicas en primera infancia, siempre que su uso se mantenga ligado a condiciones contextuales, criterios pedagógicos explícitos y validación empírica progresiva.

Referencias

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>

- Baena-Navarro, R., Fernando-Bermudez, J., & Carriazo-Regino, Y. (2026). *A holistic and adaptive pedagogical model for developing digital competence in rural teachers: Integrating IoT, data analytics, and low-connectivity learning environments*. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 18(2). <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2026.02.11>
- Carriazo-Regino, Y., Baena-Carriazo, E., & Baena-Navarro, R. (2026). Artificial Intelligence and Blockchain for Rural Accounting Assurance: A Systematic Review and Conceptual Framework for Rural Entrepreneurship. *Cureus Journals*, 3(1). <https://doi.org/10.7759/s44404-026-00051-x>
- Chen, D., Zhao, G., Fu, J., Shun, S., Su, L., He, Z., Chen, R., Jiang, T., Hu, X., Li, Y., & Shen, F. (2024). Effects of structured and unstructured interventions on fundamental motor skills in preschool children: A meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1345566. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1345566>
- Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>
- Dean, S. N., & Wenner, J. A. (2025). Patterns and representation in play-based learning: A systematic meta-synthesis of empirical studies in K-13+ settings. *Frontiers in Education*, 10, Article 1557001. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1557001>
- JBI. (2024). *JBI manual for evidence synthesis*. Joanna Briggs Institute. <https://synthesismanual.jbi.global/>
- Lazzara, L., Weber, A., & Leuchter, M. (2025). Building minds with blocks: The impact of a play-based professional development on preschool teachers' competencies and children's learning. *Teaching and Teacher Education*, 165, Article 105144. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105144>
- Mosby, V., & Mensinga, J. (2025). Social-emotional learning and skills development in pre-school aged children attending playgroup in Australia: A scoping review of the perceived benefits. *Australasian Journal of Early Childhood*, 50(2). doi: <https://doi.org/10.1177/18369391241306766>
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. doi: <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Ramos-Munell, J., Gallardo-Gómez, D., Álvarez-Barbosa, F., Alfonso-Rosa, R. M., Reilly, J. J., Okely, A. D., del Pozo-Cruz, B., & del Pozo-Cruz, J. (2025). Enhancing fundamental motor skills through active play: A systematic review and meta-analysis of educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*. doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2487929>
- Serrano-Ardila, L., Baena-Navarro, R., & Carriazo-Regino, Y. (2026). Educación ambiental mediada por las TIC: transformación pedagógica en escuelas rurales vulnerables de Colombia. *Educación y Ciudad*, (50), e3467-e3467. <https://doi.org/10.36737/01230425.3467>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A

systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

Smedsrud, T. M., Kleppe, R., Lenes, R., & Moser, T. (2024). Early childhood teachers' support of children's play in nature-based outdoor spaces: A systematic review. *Education Sciences*, 14(1), Article 13. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci14010013>

Taylor, N., Pringle, A., & Roscoe, C. M. P. (2024). Characteristics of the outdoor environment affording physical activity, motor competence, and social interactions in children aged 3–7 years: A systematic review. *Children*, 11(12), Article 1491. doi: <https://doi.org/10.3390/children11121491>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., Godfrey, C. M., Macdonald, M. T., Langlois, E. V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Veraksa, A. N., Plotnikova, V. A., Sukhikh, V. L., Kornienko, D. S., & Rudnova, N. A. (2025a). Non-therapeutic play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3–7: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1475387. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>

Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., Gavrilova, M., Bokov, I., & Plotnikova, V. (2025b). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1614161. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, & Council on Communications and Media. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), Article e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

CAPÍTULO III

Juego y desarrollo cognitivo: una mirada desde la Evidencia Pedagógica

Autores:

Erica Tatiana Garavito-Campillo  Francisco Javier Vásquez-De la Hoz 

Rubén Enrique Baena-Navarro 

Resumen

Este capítulo examina, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, una experiencia pedagógica situada en una institución de educación inicial ubicada en Sahagún, Córdoba, orientada a resignificar el juego como mediación pedagógica en la primera infancia. El análisis se apoya en un diseño de investigación-acción-participación y en un corpus conformado por registros de observación, entrevista a una docente y evidencia fotográfica de aula. La experiencia involucró a 20 niños de 3 y 4 años y a una docente del centro. Los hallazgos muestran que el tránsito desde prácticas de juego frecuentes, pero con baja intencionalidad pedagógica, hacia estrategias planificadas (juegos cooperativos, dramatización, uso de material reciclado, actividades motrices y un festival temático) se asoció con mayor involucramiento, atención sostenida, lenguaje expresivo, interacción social y despliegue de pensamiento simbólico. No obstante, el alcance inferencial del estudio es necesariamente acotado: la evidencia disponible permite describir manifestaciones observadas y percepciones docentes, pero no demostrar efectos causales ni medir cambios cognitivos mediante instrumentos estandarizados. En consecuencia, el aporte principal del capítulo consiste en ofrecer una lectura metodológicamente prudente sobre cómo la mediación docente puede ampliar el potencial formativo del juego en contextos reales de educación inicial.

Palabras clave: Juego; desarrollo cognitivo; mediación docente; educación inicial; investigación cualitativa; primera infancia

Abstract

This chapter examines, from a qualitative and interpretive perspective, a situated pedagogical experience at an early childhood education institution in Sahagún, Córdoba, aimed at reframing play as a pedagogical mediation strategy in early childhood education. The analysis is based on a participatory action research design and on a corpus composed of observation records, a teacher interview, and classroom photographs. The experience involved 20 children aged 3 to 4 years and one teacher. Findings indicate that moving from frequent play practices with limited pedagogical intentionality to planned strategies (cooperative games, dramatization, recycled materials, motor activities, and a thematic celebration) was associated with greater engagement, sustained attention, expressive language, social interaction, and the display of symbolic thinking. However, the inferential scope of the study remains limited: the available evidence supports the description of observed manifestations and teacher perceptions, but it does not allow causal claims or standardized measurement of cognitive change. Therefore, the chapter's main contribution is to provide a methodologically cautious interpretation of how teacher mediation may expand the educational potential of play in real early-childhood settings.

Keywords: play; cognitive development; teacher mediation; early childhood education; qualitative research; early childhood.

3.1. Introducción

En la educación inicial, el valor del juego no reside únicamente en su capacidad para generar disfrute o distensión, sino en su potencial para organizar experiencias de aprendizaje compatibles con la manera en que los niños exploran, representan y reinterpretan el mundo. Desde una tradición pedagógica que reconoce el carácter activo del aprendizaje, la experiencia temprana se configura como un espacio decisivo para la construcción de significados, la regulación de la conducta y el despliegue

de capacidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales (Dewey, 1938; Parker et al., 2022; UNESCO, 2007; UNICEF, 2018; Zosh et al., 2018).

La evidencia contemporánea distingue entre juego libre, juego guiado, pedagogías basadas en juego y aprendizaje basado en juegos, porque cada modalidad supone grados diferentes de agencia infantil, propósito curricular y acompañamiento adulto. Las revisiones disponibles indican que estas experiencias pueden asociarse con resultados cognitivos, motivacionales, sociales y autorregulatorios, pero también muestran una heterogeneidad considerable según el dominio evaluado, el diseño de la actividad y la calidad de la mediación (Alotaibi, 2024; Dean & Wenner, 2025; Pyle et al., 2017; Skene et al., 2022). Reconocer ese potencial no equivale a asumir que cualquier juego produce aprendizaje de manera automática; exige analizar qué se propone, cómo participa el niño, qué apoyos ofrece el adulto y qué evidencia permite interpretar lo ocurrido.

En la institución participante, ubicada en el municipio de Sahagún, las observaciones iniciales permitieron identificar una tensión entre la presencia cotidiana del juego y su aprovechamiento pedagógico: las actividades lúdicas formaban parte de la rutina, pero tendían a emplearse como entretenimiento, mecanismo de control conductual o transición entre tareas, más que como experiencias planificadas de aprendizaje. Esta situación contrasta con la política colombiana de educación inicial, que reconoce el juego como actividad rectora y exige integrarlo a ambientes, interacciones y propuestas pedagógicas coherentes con el desarrollo infantil (Ministerio de Educación Nacional, 2014; UNICEF, 2018).

El propósito de este capítulo es analizar de qué manera esa resignificación del juego se expresó en la práctica pedagógica de la institución participante y qué manifestaciones observables emergieron durante la implementación. En coherencia con la evidencia disponible, el texto no pretende demostrar un impacto causal del juego sobre el desarrollo cognitivo. Su alcance es más preciso: describir, interpretar y discutir una experiencia situada en la que el juego fue incorporado como estrategia pedagógica intencionada, así como valorar sus aportes y límites para la educación infantil.

3.2. El juego como motor del desarrollo cognitivo en la primera infancia

El desarrollo cognitivo en la primera infancia puede entenderse como un proceso de reorganización progresiva de la experiencia, en el que los niños interpretan situaciones nuevas, ponen a prueba esquemas de acción y elaboran formas cada vez más complejas de representación. En esta perspectiva, el juego constituye un contexto especialmente relevante porque articula acción, emoción, interacción, lenguaje y simbolización (Pellegrini, 2009; Yogman et al., 2018). Piaget (1973) subrayó que la actividad lúdica permite asimilar la realidad a los esquemas del niño y reorganizarlos progresivamente; Vygotsky (1978), por su parte, explicó que el juego crea condiciones para actuar con apoyo social y significados compartidos, ampliando las posibilidades de desempeño infantil.

Esta lectura se amplía cuando se considera que el juego no moviliza un único proceso, sino un entramado de operaciones cognitivas y socioemocionales. En el contexto lúdico, los niños siguen consignas, anticipan acciones, sostienen roles, negocian reglas, atienden a señales del entorno y ajustan su conducta en función de otros participantes. Tales conductas son compatibles con componentes de las funciones ejecutivas descritas por Diamond (2013), especialmente el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. La evidencia longitudinal vincula el tiempo de juego libre no estructurado con indicadores posteriores de autorregulación, mientras que las revisiones de intervenciones preescolares muestran efectos variables y dependientes del enfoque, la duración y la implementación (Colliver et al., 2022; Muir et al., 2023). Por ello, la presencia de oportunidades autorregulatorias durante el juego no debe confundirse con una mejora demostrada de funciones ejecutivas.

Desde el punto de vista pedagógico, la diferencia crucial radica en la calidad de la mediación. Bruner (1966) mostró que el aprendizaje por descubrimiento requiere situaciones en las que el niño pueda explorar, formular hipótesis y recibir apoyos graduados; Montessori (2014) insistió en el valor del ambiente preparado, la manipulación y la actividad autónoma. La investigación reciente coincide en que la intervención adulta puede enriquecer la experiencia cuando orienta la atención, modela lenguaje, introduce retos y retira apoyos sin sustituir la agencia infantil (Pyle et al., 2022; Sankalaite et al., 2021; Skene et al., 2022). En consecuencia, la mediación no consiste en dirigir cada acción, sino en organizar condiciones para que el juego mantenga sentido para los niños y, al mismo tiempo, sea pedagógicamente legible.

A la luz de estas consideraciones, el interés del presente capítulo no se centra en oponer juego libre y juego guiado, sino en comprenderlos como posiciones de un continuo de participación infantil y apoyo adulto. Las conceptualizaciones contemporáneas insisten en preservar rasgos como elección, asombro, disfrute, actividad significativa e interacción social, incluso cuando existe un propósito pedagógico explícito (Dean & Wenner, 2025; Parker et al., 2022; Zosh et al., 2018). El estudio desarrollado en la institución participante aporta evidencia situada sobre esta cuestión al mostrar cómo objetivos, recursos y acompañamiento pueden integrarse sin reducir la experiencia a una secuencia rígida de instrucciones.

3.3. Juego simbólico y construcción del pensamiento

Entre las modalidades lúdicas observadas en educación inicial, el juego simbólico ocupa un lugar especialmente relevante por su vínculo con la representación, el lenguaje y la organización narrativa de la experiencia. Cuando un niño atribuye a un objeto un significado distinto del que posee en la realidad inmediata, asume un rol o construye una secuencia ficticia, pone en funcionamiento la capacidad de representar ausencias, anticipar posibilidades y coordinar significados con otros (Lillard et al., 2013; Piaget, 1973). La literatura reciente identifica asociaciones positivas entre la calidad del juego de ficción y algunas dimensiones de la competencia social, aunque advierte que la mayoría de los estudios no permiten establecer causalidad (Smits-van der Nat et al., 2024).

La perspectiva sociocultural permite profundizar esta idea. Para Vygotsky (1978), el juego simbólico no es solo una expresión imaginativa; también constituye un escenario donde los niños regulan su comportamiento mediante roles, reglas y significados compartidos. Estudios contemporáneos han relacionado la participación en juego social de ficción con ganancias posteriores en control inhibitorio, y algunas intervenciones de juego fantástico han reportado cambios en componentes ejecutivos; sin embargo, esos resultados dependen del diseño y no autorizan una generalización automática (Thibodeau et al., 2016; White et al., 2021). En el material revisado para este capítulo, los espacios de dramatización y festival temático mostraron oportunidades comparables para asumir roles, responder a consignas e interactuar con pares y adultos.

Los registros de la institución participante no permiten establecer cambios estructurales en el pensamiento infantil ni comparar desempeños antes y después de la implementación. Sí permiten identificar manifestaciones consistentes con un uso pedagógico más denso del juego simbólico: mayor atención durante el cuento dramatizado, participación activa en escenarios de intercambio y expresión verbal relacionada con acciones, objetos y roles. Estos indicios coinciden con la literatura que reconoce el juego de ficción como un entorno fértil para el lenguaje, la negociación social y la emergencia de procesos autorregulatorios, aunque sus efectos dependen del contexto, la calidad de la interacción y el tipo de mediación (Lillard et al., 2013; Smits-van der Nat et al., 2024; White et al., 2021).

En consecuencia, el juego simbólico se interpreta como un mediador significativo dentro de la experiencia observada. Su relevancia radica en haber articulado la intencionalidad pedagógica con

formas de participación infantil más ricas, visibles y contextualizadas, sin atribuir a una actividad aislada transformaciones cognitivas generales.

3.4. Metodología

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción-participación. Este encuadre resultó pertinente porque el objetivo no era medir variables en sentido experimental, sino comprender una práctica educativa concreta, introducir ajustes sobre ella y analizar las manifestaciones que emergieron durante el proceso. La investigación-acción reconoce a quienes participan en el contexto como agentes del cambio y articula ciclos de observación, acción y reflexión, mientras que el paradigma interpretativo privilegia la comprensión situada de significados y prácticas (Kemmis et al., 2014; Ricoy, 2005; Strauss & Corbin, 2002).

3.4.1. Contexto y participantes

La experiencia se desarrolló en una institución de educación inicial ubicada en el municipio de Sahagún, departamento de Córdoba, Colombia. La muestra intencional estuvo integrada por 20 niños de 3 y 4 años y una docente del centro. El tamaño y la homogeneidad etaria del grupo facilitaron un seguimiento próximo de la práctica, pero sitúan las conclusiones en el contexto institucional estudiado y excluyen cualquier pretensión de generalización estadística.

3.4.2. Fuentes de información

El corpus analítico estuvo integrado por dos registros de observación de aula, un registro de entrevista a la docente y un conjunto de fotografías de las actividades. Para asegurar la trazabilidad de las evidencias se empleó la siguiente nomenclatura: RO4 y RO5 corresponden a los registros de observación 4 y 5; RE2 designa el segundo registro de entrevista; D1 identifica a la docente participante; y L. señala las líneas de la fuente primaria. Esta codificación permite localizar cada cita y cada descripción dentro del corpus sin exponer nombres propios.

3.4.3. Procedimiento

El procedimiento siguió una secuencia de cuatro momentos. Primero, se realizó una observación inicial orientada a reconocer la presencia del juego en la rutina y las limitaciones de su aprovechamiento pedagógico. Luego, se diseñaron e introdujeron estrategias lúdico-pedagógicas ajustadas a la edad del grupo. En el tercer momento se desarrolló la implementación en el aula, con acompañamiento docente y producción de registros escritos y visuales. Finalmente, se efectuó una lectura temática del corpus que combinó categorías derivadas del problema de investigación con patrones emergentes en los registros. Esta organización se aproxima a una lógica de análisis temático, en la que la familiarización, la codificación y la revisión de categorías deben conservar una cadena de decisiones auditable (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017).

3.4.4. Categorías de análisis

Las categorías analíticas se definieron mediante la convergencia entre el problema pedagógico, los objetivos del estudio, los conceptos derivados de la literatura y los patrones recurrentes de los registros. El análisis se concentró en seis dimensiones: participación, atención, lenguaje y expresión, interacción social, pensamiento simbólico y motricidad. Estas categorías funcionaron como ejes interpretativos de conductas y situaciones observables, no como variables psicométricas ni como indicadores diagnósticos. La organización temática siguió criterios de coherencia, recurrencia, contraste entre fuentes y correspondencia entre evidencia e interpretación (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017; Tracy, 2010).

3.4.5. Consideraciones éticas

Las fotografías incluidas como evidencia documental presentan anonimización facial de todos los participantes y se emplean exclusivamente para ilustrar las condiciones de implementación. Los registros textuales se identifican mediante códigos alfanuméricos que protegen los nombres propios. El análisis se limita a procesos pedagógicos observables, evita diagnósticos individuales y no atribuye relaciones causales que el diseño cualitativo no permite establecer.

Con el fin de hacer explícita la cadena metodológica y el alcance real del estudio, la Tabla 5 sintetiza los componentes centrales del diseño, las fuentes de información y los límites de inferencia asumidos en este capítulo.

Tabla 5. Síntesis del diseño metodológico y del alcance analítico del estudio

Componente	Descripción	Implicación analítica
Diseño	Enfoque cualitativo, paradigma interpretativo e investigación-acción-participación.	Permite comprender y resignificar una práctica pedagógica situada; no permite establecer causalidad experimental.
Contexto	Institución de educación inicial participante, Sahagún, Córdoba.	Los resultados deben leerse en clave contextual y no como generalizaciones amplias.
Participantes	20 niños de 3–4 años y 1 docente.	La escala del estudio favorece el análisis fino del proceso, pero limita la transferibilidad.
Fuentes de información	Registros de observación 4 y 5 (RO4 y RO5), registro de entrevista 2 a la docente 1 (RE2-D1) y registro fotográfico.	La triangulación fortalece la descripción del caso, aunque la evidencia sigue siendo predominantemente cualitativa.
Estrategias implementadas	Juegos cooperativos, dramatización, uso de	Hacen visible la mediación pedagógica del juego, pero

Componente	Descripción	Implicación analítica
	material reciclado, motricidad y festival temático.	no equivalen a una intervención validada experimentalmente.
Categorías de análisis	Participación, atención, lenguaje y expresión, interacción social, pensamiento simbólico y motricidad.	Funcionan como ejes interpretativos de la experiencia y no como escalas de medición estandarizada.
Ética y privacidad	Anonimización facial, codificación alfanumérica de fuentes y comunicación colectiva de los hallazgos.	Protege la identidad de los participantes y evita sobreafirmaciones no respaldadas por el corpus.

3.5. Resultados

3.5.1. Condición inicial del contexto pedagógico

Las observaciones iniciales describieron un entorno en el que el juego era frecuente, pero mostraba baja intencionalidad pedagógica. La docente utilizaba de manera limitada recursos didácticos y el juego aparecía principalmente como actividad espontánea, rutina de entretenimiento o mecanismo para sostener la atención del grupo. En esas condiciones se registraron episodios de aburrimiento, desconcentración y desinterés, junto con un aprovechamiento escaso del juego simbólico y de las dinámicas cooperativas.

Esta condición de partida es relevante porque delimita el problema real abordado por la experiencia: no se trataba de introducir el juego en un aula donde estuviera ausente, sino de transformar su función pedagógica. Dicho de otro modo, el foco del proceso estuvo en pasar de un juego presente pero poco estructurado a un juego intencionado, acompañado y vinculado con propósitos formativos acordes con la primera infancia.

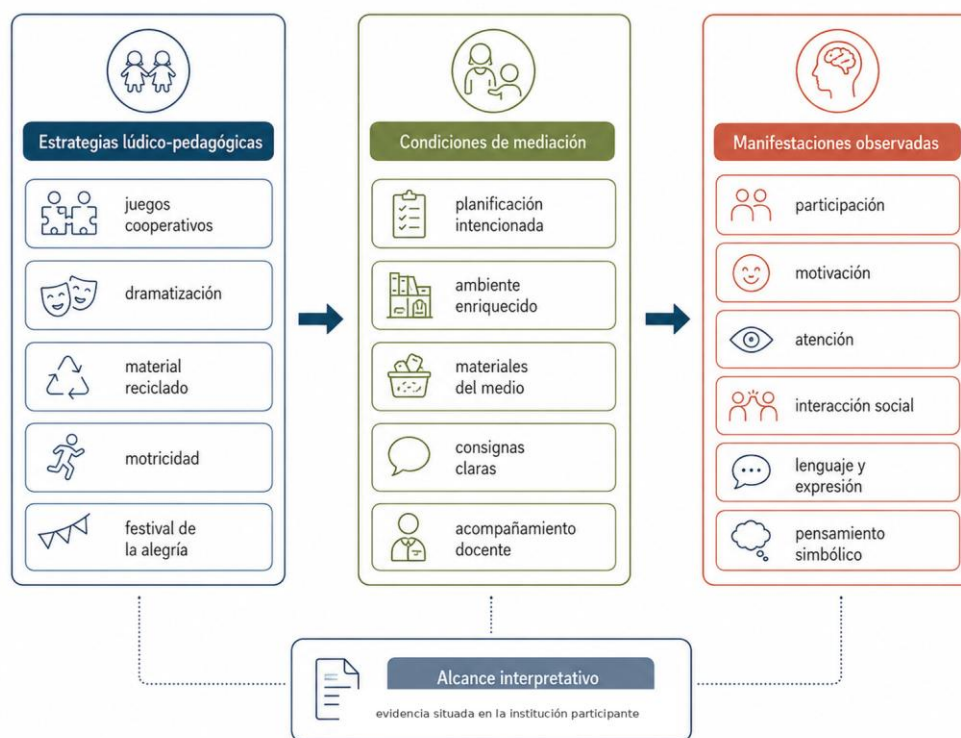
3.5.2. Implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas

La implementación se organizó alrededor de juegos cooperativos, dramatización, uso de material reciclado, actividades motrices y un festival temático asociado al valor de la gratitud. El Registro de Observación 4 documentó la secuencia en los siguientes términos: “Se realizaron en el aula ambientada creativamente de manera anticipada diversas actividades lúdico-pedagógicas: entrega de galletas con forma de corazón entre pares, juegos cooperativos, dramatizaciones con fines pedagógicos, juegos con material reciclado, y dinámicas de motricidad fina y gruesa” (RO4, L. 9–16).

Más que enumerar actividades aisladas, el interés analítico consiste en reconocer las condiciones que permitieron que esas acciones adquirieran valor pedagógico. La experiencia mostró tres rasgos reiterados: planificación previa del ambiente, selección de materiales asequibles o del medio y acompañamiento docente durante la interacción. En ese marco, la mediación no anuló la espontaneidad infantil, sino que ofreció un soporte para orientar la participación, clarificar las consignas y sostener el sentido de las tareas.

La Figura 3 representa de manera sintética la ruta metodológica y pedagógica de la experiencia, desde el contexto inicial hasta la lectura interpretativa de las manifestaciones observadas.

Figura 3. Ruta metodológica y analítica de la experiencia lúdico-pedagógica en la institución participante



La dramatización ocupó un lugar central porque favoreció la organización narrativa, la toma de turnos y la atención compartida. En el segundo registro de entrevista, la docente participante indicó que, “en el caso del cuento dramatizado, se mostraron atentos y respondieron correctamente” (RE2-D1, L. 3–7). Los juegos cooperativos generaron oportunidades para coordinar acciones con otros; a su vez, las actividades con material reciclado y las dinámicas motrices movilizaron manipulación, coordinación, exploración espacial y seguimiento de instrucciones.

Para relacionar con mayor precisión las estrategias implementadas, las condiciones de mediación y las manifestaciones observadas, la Tabla 6 resume la articulación analítica del corpus.

Tabla 6. Estrategias implementadas, mediación y manifestaciones observadas en el corpus

Estrategia	Condiciones de mediación	Manifestaciones observadas	Soporte en el corpus
Juegos cooperativos	Consignas compartidas, trabajo por pares o pequeños grupos, acompañamiento docente.	Participación, toma de turnos, coordinación con pares, mayor involucramiento.	Registro de Observación 4 (RO4) y registro fotográfico.
Dramatización pedagógica	Ambientación previa, relato dramatizado,	Atención sostenida, respuesta verbal,	Registro de Entrevista 2, Docente 1, líneas 3–

Estrategia	Condiciones de mediación	Manifestaciones observadas	Soporte en el corpus
	interacción verbal guiada.	lenguaje expresivo, juego de roles.	7 (RE2-D1, L. 3–7) y registro fotográfico.
Material reciclado	Uso de recursos del medio y tareas de manipulación.	Exploración, clasificación práctica, motricidad fina, creatividad situada.	Registros de Observación 4 y 5 (RO4 y RO5) y registro fotográfico.
Motricidad	Circuitos o dinámicas de movimiento con acompañamiento adulto.	Seguimiento de instrucciones, coordinación corporal, participación activa.	Registro de Observación 4 (RO4) y registro fotográfico.
Festival temático	Integración de juegos grupales, rondas, cuentos y disfraces en una secuencia común.	Motivación, expresión, interacción social y continuidad de la participación.	Registro de Observación 5, líneas 7–16 (RO5, L. 7–16) y Registro de Entrevista 2, Docente 1, líneas 22–26 (RE2-D1, L. 22–26).

3.5.3. Manifestaciones observadas durante la experiencia

La evidencia recogida permite describir manifestaciones recurrentes en seis categorías analíticas: participación, atención, lenguaje y expresión, interacción social, pensamiento simbólico y motricidad. La más consistente fue el aumento del involucramiento durante la implementación. En el segundo registro de entrevista, la docente señaló que “se vio mucha participación acorde a la edad, se mostraron motivados, todos querían participar a la vez” (RE2-D1, L. 3–7). El Registro de Observación 5 reforzó esta apreciación al describir juegos grupales, rondas musicales, estaciones de cuentos y disfraces dentro de un ambiente de participación activa (RO5, L. 7–16).

En la categoría de atención, la dramatización y las consignas grupales generaron momentos de escucha sostenida y respuesta pertinente. El hecho de que los niños mantuvieran la orientación hacia el cuento dramatizado o hacia una dinámica motriz específica no debe interpretarse como evidencia de mejora estable de una función psicológica; sí puede leerse, con prudencia, como un indicio de que el diseño de la actividad favoreció focos atencionales más consistentes que los observados en la fase inicial.

En relación con el lenguaje y la expresión, las estrategias propiciaron oportunidades de verbalización, respuesta a preguntas y uso funcional del habla durante la interacción. Al valorar las actividades, la docente afirmó que los niños “pudieron expresarse, interactuar, participar y mostrar sus habilidades de acuerdo con su edad” (RE2-D1, L. 40–42). Esta percepción no equivale a una medición formal del desarrollo lingüístico, pero constituye evidencia cualitativa sobre la ampliación de oportunidades de expresión oral y comunicación significativa.

La interacción social también adquirió mayor visibilidad en el corpus. Los juegos cooperativos y el festival temático habilitaron intercambios entre pares, circulación de materiales, espera de turnos y respuesta a iniciativas de otros. En términos interpretativos, estas situaciones son relevantes porque muestran que el juego planificado no solo organiza la tarea individual, sino que configura un marco de encuentro en el que los niños negocian acciones y sostienen experiencias compartidas.

En cuanto al pensamiento simbólico, la evidencia más fuerte procede de la dramatización y del uso de escenarios temáticos. Allí los niños respondieron a roles, secuencias narrativas y situaciones de ficción que exigían reconocer significados más allá del objeto inmediato. El corpus no permite establecer niveles de desarrollo representacional; sí permite sostener que las actividades generaron un entorno propicio para la simbolización y para el uso pedagógico del juego de ficción.

Finalmente, la motricidad se manifestó tanto en actividades gruesas como finas: desplazamientos, manipulación de materiales y ejecución de dinámicas organizadas. El valor de estas evidencias radica en mostrar la articulación entre lo corporal y lo cognitivo dentro de la experiencia lúdica. Más que dominios separados, las actividades observadas sugieren una integración entre movimiento, atención, lenguaje e interacción social.

Con fines ilustrativos y de documentación del proceso, la Figura 4 presenta un montaje fotográfico de algunas actividades desarrolladas durante la experiencia. Los rostros de los participantes fueron anonimizados para resguardar su identidad.

Figura 4. Registro visual anonimizado de actividades lúdico-pedagógicas implementadas en la institución participante



3.6. Discusión

La experiencia analizada en la institución participante es consistente con una línea de investigación que entiende el juego como escenario de aprendizaje activo, significativo y socialmente interactivo. Las manifestaciones observadas —participación, atención, interacción, expresión verbal y

simbolización— dialogan con los planteamientos de Vygotsky (1978), Bruner (1966) y Montessori (2014), pero también con marcos contemporáneos que describen el aprendizaje lúdico mediante actividad mental, significado, iteración, disfrute e interacción social (Parker et al., 2022; Zosh et al., 2018). Las síntesis más recientes añaden que los resultados varían según la modalidad, el propósito y la implementación, por lo que el análisis debe centrarse en condiciones concretas y no en el juego como categoría homogénea (Alotaibi, 2024; Dean & Wenner, 2025; Pyle et al., 2017).

No obstante, el valor científico del estudio depende de mantener una correspondencia estricta entre el diseño y la fuerza de las conclusiones. La evidencia obtenida no permite afirmar un impacto directo sobre funciones ejecutivas, memoria o razonamiento. Las revisiones sobre juego de ficción, juego guiado y autorregulación muestran resultados prometedores, pero heterogéneos, con diferencias según edad, modalidad, duración, intensidad de la intervención y calidad metodológica (Lillard et al., 2013; Muir et al., 2023; Skene et al., 2022). En consecuencia, los hallazgos del estudio respaldan una interpretación más delimitada: la planificación lúdico-pedagógica creó condiciones favorables para la emergencia de comportamientos compatibles con procesos cognitivos relevantes, sin verificar cambios estables ni atribuirles causalidad unívoca.

Uno de los aportes más claros de la experiencia es haber delimitado un problema pedagógico concreto: el juego estaba presente, pero subutilizado como recurso formativo. La intervención no añadió una práctica exógena, sino que reorganizó la existente mediante ambientación, consignas, materiales y acompañamiento. Este resultado desplaza la discusión desde la dicotomía juego-enseñanza hacia la calidad de la mediación. La evidencia sobre juego guiado y sobre interacción docente-estudiante sugiere que el apoyo adulto puede favorecer aprendizajes y autorregulación cuando es proporcional, sensible al niño y compatible con su iniciativa, aunque los efectos agregados suelen ser pequeños o específicos por dominio (Pyle et al., 2022; Sankalaite et al., 2021; Skene et al., 2022).

Asimismo, el capítulo muestra que la percepción docente es una fuente de alto valor interpretativo, aunque no suficiente por sí sola. Las respuestas de la entrevistada refuerzan la lectura de que las actividades fueron pertinentes para la edad y potencialmente sostenibles en el tiempo, pero pueden estar afectadas por expectativas y proximidad con la intervención. Una agenda posterior debería ampliar el corpus con observaciones prolongadas, más docentes, procedimientos explícitos de codificación y acuerdo entre observadores. También sería pertinente incorporar herramientas de observación validadas para acciones, lenguaje y expresiones emocionales durante el juego, sin convertir la documentación pedagógica en medición clínica (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017; Tracy, 2010; Veraksa et al., 2025).

La dimensión motriz observada también requiere una lectura proporcional. La evidencia agregada indica que las intervenciones estructuradas y no estructuradas pueden favorecer habilidades motoras fundamentales, pero los efectos dependen de la práctica sostenida, la progresión y el dominio motor evaluado (Chen et al., 2024). Del mismo modo, las asociaciones entre juego libre y autorregulación o entre juego social de ficción y competencia social no demuestran que una actividad aislada produzca cambios generalizables (Colliver et al., 2022; Smits-van der Nat et al., 2024; White et al., 2021). En suma, la contribución principal del estudio no es validar definitivamente una intervención, sino documentar una experiencia situada que ayuda a comprender cómo el juego puede adquirir densidad pedagógica. Su valor reside en la trazabilidad del proceso, la articulación entre teoría y práctica y la explicitación de sus límites.

3.7. Conclusiones

El capítulo muestra que, en la institución participante, la resignificación del juego como mediación pedagógica permitió observar formas de participación infantil más activas y una experiencia

de aula mejor articulada en torno a la atención, la expresión, la interacción social, el pensamiento simbólico y la motricidad. Estas manifestaciones no deben presentarse como prueba concluyente de desarrollo cognitivo medido, pero sí como indicios consistentes de que la planificación lúdica amplió la calidad pedagógica de la experiencia.

La evidencia disponible sugiere que el cambio central no estuvo en la mera presencia del juego, sino en la forma de organizarlo. La ambientación previa, las consignas claras, el uso de materiales del medio y el acompañamiento docente fueron condiciones decisivas para que las actividades adquirieran sentido formativo. En consecuencia, el aporte del estudio se orienta menos a demostrar resultados universales y más a ofrecer una ruta plausible y contextualizada para fortalecer la práctica pedagógica en primera infancia.

También se concluye que el juego simbólico y las dinámicas cooperativas constituyeron escenarios especialmente fecundos para el lenguaje, la coordinación con pares y la sostenibilidad del interés de los niños. Esto reafirma la necesidad de que la educación inicial no reduzca el juego a recreación o manejo conductual, sino que lo incorpore como eje de diseño pedagógico.

Por último, este capítulo deja explícito un límite y una proyección. El límite radica en que el diseño cualitativo, la escala del caso y el tipo de evidencia disponible impiden formular afirmaciones causales fuertes. La proyección consiste en profundizar futuras investigaciones con seguimientos más extensos, diversidad de contextos y estrategias de análisis complementarias. Aun con esas restricciones, la experiencia documentada aporta una base sólida para sostener que el juego, cuando es pedagógicamente mediado, constituye una vía pertinente para enriquecer la educación infantil.

Referencias

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Chen, D., Zhao, G., Fu, J., Shun, S., Su, L., He, Z., Chen, R., Jiang, T., Hu, X., Li, Y., & Shen, F. (2024). Effects of structured and unstructured interventions on fundamental motor skills in preschool children: A meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1345566. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1345566>

Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214.

- Dean, S. N., & Wenner, J. A. (2025). Patterns and representation in play-based learning: A systematic meta-synthesis of empirical studies in K-13+ settings. *Frontiers in Education*, 10, Article 1557001. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1557001>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Montessori, M. (2014). *The Montessori method*. Transaction Publishers. (Trabajo original publicado en 1912).
- Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35, Article 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school: A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, Article 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>

- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N. E., & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116, Article 102059. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>
- Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu, C., de Vries, N., Hens, E., & Baeyens, D. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 718262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120–138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (2007). *Strong foundations: Early childhood care and education*. UNESCO.
- UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/learning-through-play>
- Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., & Plotnikova, V. (2025). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1614161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, R. E., Thibodeau-Nielsen, R. B., Palermo, F., & Mikulski, A. M. (2021). Engagement in social pretend play predicts preschoolers' executive function gains across the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.005>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, & Council on Communications and Media.

(2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), Article e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

CAPÍTULO IV

Juego, Autorregulación Emocional y Atención en Educación Inicial: síntesis de casos documentados y aporte del Modelo PRAXILÚDICO

Autores:

Erica Tatiana Garavito-Campillo  Francisco Javier Vásquez-De la Hoz 

Rubén Enrique Baena-Navarro 

Resumen

Este capítulo examina cómo el juego puede funcionar como mediación pedagógica para observar y acompañar procesos iniciales de autorregulación emocional, atención sostenida, control inhibitorio e interacción cooperativa en educación inicial. A diferencia de versiones centradas en un caso institucional, la construcción se apoya en casos documentados en artículos científicos y reportes académicos sobre juegos de círculo, juego imaginativo, aulas basadas en juego, prácticas en naturaleza, señales visuales y observación educativa. El análisis se desarrolló como una síntesis documental de alcance metodológico, orientada a traducir evidencia heterogénea en una matriz de transferibilidad praxiolúdica. Se revisaron experiencias como Red Light, Purple Light, Tools of the Mind, estudios sobre apoyo docente en aulas basadas en juego, prácticas preescolares en naturaleza y uso de señales visuales para transiciones. El resultado es una arquitectura operativa compuesta por definiciones observacionales, criterios de selección de casos, matriz de transferencia, ciclo praxiolúdico, indicadores y ecuaciones descriptivas de seguimiento. El capítulo no presenta datos primarios, no diagnostica dificultades atencionales ni valida causalmente el Modelo PRAXILÚDICO. Su aporte consiste en mostrar cómo experiencias lúdicas documentadas pueden convertirse en criterios pedagógicos transferibles, sin atribuir al juego una eficacia automática ni confundir observación educativa con valoración clínica especializada.

Palabras clave: juego pedagógico; autorregulación emocional; atención sostenida; control inhibitorio; educación inicial; casos documentados; Modelo PRAXILÚDICO.

Abstract

This chapter examines how play may operate as a pedagogical mediation for observing and supporting early processes of emotional self-regulation, sustained attention, inhibitory control, and cooperative interaction in early childhood education. Instead of relying on a single institutional case, the chapter draws on documented cases reported in scientific articles and academic evidence on circle-time games, imaginative play, play-based classrooms, nature-based practices, visual cues, and educational observation. The analysis was conducted as a methodological documentary synthesis aimed at translating heterogeneous evidence into a PRAXILUDIC transferability matrix. Documented experiences such as Red Light, Purple Light, Tools of the Mind, teacher support in play-based kindergarten classrooms, nature-based preschool practices, and visual cues for transitions were examined. The resulting framework includes operational definitions, criteria for selecting documented cases, a transferability matrix, a PRAXILUDIC cycle, observation indicators, and descriptive monitoring equations. The chapter does not report primary data, does not diagnose attentional or behavioral difficulties, and does not causally validate the PRAXILUDIC Model. Its contribution lies in showing how documented play experiences can be transformed into transferable pedagogical criteria, without attributing automatic efficacy to play or confusing educational observation with specialized clinical assessment.

Keywords: pedagogical play; emotional self-regulation; sustained attention; inhibitory control; early childhood education; documented cases; PRAXILUDIC Model.

4.1. Introducción

En educación inicial, la autorregulación rara vez aparece como un contenido aislado. Se manifiesta en acciones breves: esperar un turno, detenerse ante una señal, retomar una actividad después de distraerse, aceptar una regla simple, resolver una disputa por un objeto, modular una frustración o cooperar con otro niño durante una escena de juego. La dificultad pedagógica surge

cuando esas acciones se interpretan demasiado pronto como rasgos estables del niño. Nombrar a un niño como inquieto, impulsivo o distraído puede parecer una descripción rápida, pero suele ocultar preguntas más relevantes para el aula: qué consigna recibió, qué tiempo de espera se le exigió, qué apoyo visual tenía, qué posibilidad de movimiento se permitió, qué tipo de mediación adulta acompañó la actividad y qué evidencia se registró para sostener la interpretación.

El juego ofrece una vía privilegiada para observar esos procesos, pero no por una virtud automática. Una ronda, un juego con reglas, una secuencia corporal, una escena imaginativa o una transición apoyada por señales visuales pueden hacer visibles demandas autorreguladoras diferentes. En unos casos predomina la inhibición de respuestas inmediatas; en otros, la espera, la memoria de reglas, la flexibilidad ante cambios, la regulación emocional o la cooperación. Por eso no basta con afirmar que el juego favorece la autorregulación. La pregunta metodológica es más precisa: qué modalidad lúdica, bajo qué condiciones de mediación, con qué tipo de evidencia y con qué límites de interpretación permite observar procesos autorreguladores en edades tempranas.

La base científica general respalda esta cautela. La evidencia sobre juego guiado muestra que la mediación adulta puede favorecer aprendizajes específicos cuando orienta sin sustituir la agencia infantil; el aprendizaje basado en juegos reporta efectos agregados en dimensiones cognitivas, motivacionales y de compromiso bajo condiciones de diseño; y el juego libre se ha asociado longitudinalmente con autorregulación posterior, sin que ello autorice una lectura causal automática para cualquier actividad lúdica (Alotaibi, 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022).

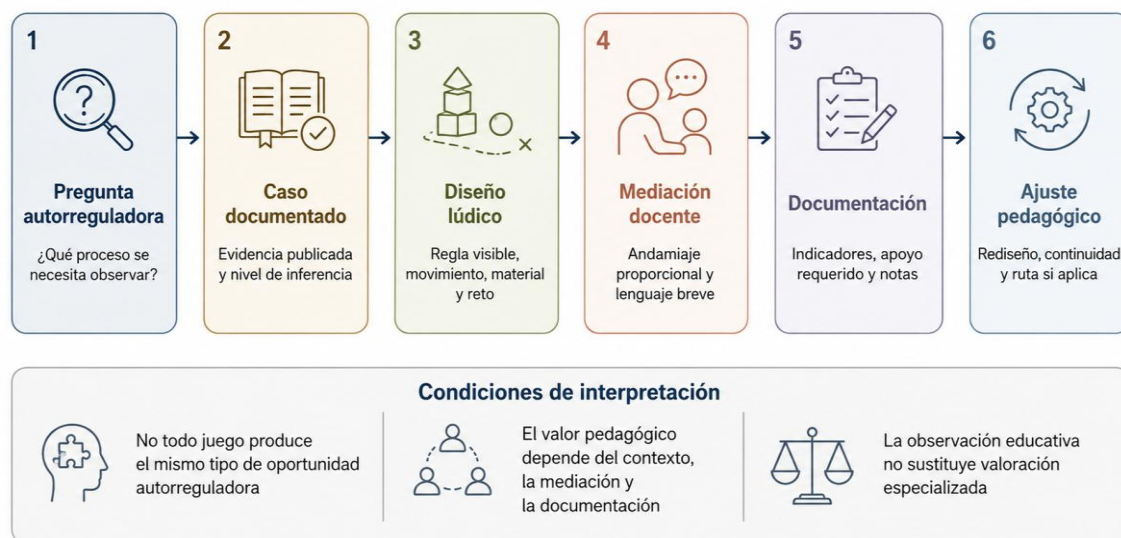
La literatura reciente permite abordar esa pregunta sin depender de un caso local específico. Los juegos de círculo de Red Light, Purple Light documentan una línea de intervención con música, movimiento y reglas progresivas para promover autorregulación conductual en preescolar (McClelland et al., 2019; Tominey & McClelland, 2011). Tools of the Mind aporta un caso curricular basado en juego imaginativo, planificación de roles y lenguaje autorregulador, con evidencia experimental mixta y útil para discutir condiciones de fidelidad e implementación (Solomon et al., 2018). Los estudios en aulas basadas en juego permiten observar cómo las docentes apoyan la autorregulación mediante andamiaje, organización de la actividad y lectura de las interacciones infantiles (Pyle et al., 2022). Las prácticas basadas en naturaleza amplían el repertorio al incorporar exploración, variación sensorial y movimiento en ambientes exteriores (Ernst & Stelley, 2024). Las señales visuales para transiciones muestran cómo una expectativa puede volverse comprensible y accesible cuando se reduce la dependencia de instrucciones verbales extensas (Kim et al., 2024).

Estos casos no son equivalentes entre sí. Algunos proceden de ensayos aleatorizados; otros son estudios observacionales, análisis de implementación, revisiones o experiencias pedagógicas documentadas. Esa heterogeneidad no impide construir conocimiento, pero obliga a trabajar con proporcionalidad. Un ensayo puede sugerir efectos bajo condiciones específicas; una investigación cualitativa puede explicar mecanismos de mediación; una guía de práctica puede orientar apoyos cotidianos; una revisión puede delimitar patrones y límites. El capítulo toma esa diversidad como punto de partida para construir una matriz de transferibilidad, no para presentar una prueba única de eficacia.

El objetivo del capítulo es formular una síntesis metodológica de casos documentados sobre juego y autorregulación en educación inicial, con el fin de derivar criterios operativos para el Modelo PRAXILÚDICO. La contribución consiste en organizar definiciones, modalidades, indicadores, ecuaciones descriptivas y criterios éticos que permitan a docentes e investigadores diseñar, observar e interpretar experiencias lúdicas orientadas a atención sostenida, control inhibitorio, regulación emocional e interacción cooperativa. El alcance permanece pedagógico: el modelo no diagnostica, no sustituye valoración clínica y no afirma que cualquier juego produzca mejoras estables en autorregulación.

Para ordenar la relación entre casos documentados, diseño lúdico, mediación docente y evidencia observable, la Figura 5 sintetiza la ruta de lectura adoptada en este capítulo. La figura no representa un mecanismo causal ni una secuencia clínica; ubica el proceso mediante el cual una experiencia lúdica documentada puede traducirse en criterios pedagógicos transferibles.

Figura 5. Ruta praxiolúdica para transferir casos documentados hacia criterios de observación autorreguladora



Nota. La ruta separa evidencia externa, diseño pedagógico, mediación y documentación. Su lectura es metodológica y no constituye validación empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO.

La lectura de la figura conduce a una idea central: el valor pedagógico del juego depende de la cadena completa. Una actividad puede ser atractiva y, aun así, aportar poca evidencia sobre autorregulación si no explicita la demanda que moviliza, el apoyo que ofrece y el tipo de respuesta que se documenta. En sentido contrario, una experiencia sencilla puede ser metodológicamente fértil si convierte la espera, la pausa, el retorno, la cooperación o el ajuste emocional en acciones observables y discutibles pedagógicamente.

4.2. Delimitación conceptual: autorregulación, atención y control inhibitorio

La autorregulación se entiende aquí como una capacidad emergente para orientar la acción, modular la activación emocional y ajustar la conducta a reglas, metas o interacciones compartidas. En primera infancia no se expresa como autocontrol estable ni como obediencia permanente. Se construye en situaciones concretas, con apoyos adultos, rutinas visibles y oportunidades repetidas de práctica. Las funciones ejecutivas control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva—ofrecen una base conceptual para comprender parte de esos procesos, aunque su observación pedagógica requiere traducirlos a conductas situadas y compatibles con la edad (Diamond, 2013).

La atención sostenida no equivale a quietud. En una experiencia lúdica puede observarse cuando el niño sigue una regla, mantiene el foco en un objeto que circula, espera la señal de inicio, retorna después de una pausa o participa en una secuencia corporal sin perder la conexión con el propósito de la actividad. Un niño puede moverse y atender; también puede permanecer sentado sin comprender la consigna. La observación debe distinguir permanencia funcional, comprensión de la demanda y nivel de apoyo requerido.

El control inhibitorio aparece cuando el niño demora, detiene o modifica una respuesta inmediata ante una regla compartida. Esperar antes de tomar una ficha, pausar al cambiar de color, detener el movimiento al escuchar una palabra clave o entregar un objeto a otro niño son expresiones pedagógicamente observables. Su manifestación suele variar según la visibilidad de la regla, la familiaridad con el juego, el tamaño del grupo, la carga sensorial, la duración de la espera y la mediación adulta.

La regulación emocional se aprecia en episodios ordinarios: perder una ronda, recibir una corrección, cambiar de rol, esperar un material, ceder un objeto o descubrir que una acción no salió como se esperaba. El objetivo pedagógico no es eliminar la emoción, sino acompañar formas progresivas de reorganización: nombrar, pausar, pedir ayuda, reparar, volver al juego o aceptar una segunda oportunidad. La interacción cooperativa completa esta lectura porque la autorregulación infantil se aprende en relación con otros. Compartir, negociar, alternar y reconstruir acuerdos son formas sociales de regulación, no simples indicadores de buena conducta.

Para evitar que estos constructos se conviertan en etiquetas generales, la Tabla 7 organiza definiciones operativas, indicadores observables y límites de interpretación. La tabla no es una escala clínica; delimita qué puede describirse en experiencias lúdicas de aula y qué no debería inferirse sin seguimiento especializado.

Tabla 7. Definiciones operativas para observar autorregulación en experiencias lúdicas

Constructo	Definición Operativa	Indicadores Observables	Límite Interpretativo
Atención Sostenida	Permanencia funcional en una experiencia lúdica durante un intervalo compatible con la edad, el interés, la claridad de la consigna y el ambiente.	Focaliza la tarea; sigue un objeto, señal o secuencia; atiende una consigna breve; retoma después de una pausa; reduce dispersión durante la actividad.	No equivale a quietud permanente ni permite inferir madurez general o rendimiento académico. Debe interpretarse junto con duración, apoyo y tipo de actividad.
Control Inhibitorio	Capacidad emergente para esperar, pausar o ajustar una respuesta inmediata ante una regla, señal o expectativa compartida.	Espera turno; se detiene ante una señal; respeta reglas simples; entrega materiales; reduce interrupciones cuando los apoyos son claros.	No autoriza diagnóstico ni clasificación conductual estable. La respuesta puede cambiar según visibilidad de la regla, carga sensorial y mediación.
Regulación Emocional	Modulación gradual de la intensidad emocional ante frustración, cambio, pérdida, espera, corrección o conflicto breve.	Acepta apoyo; realiza pausa; verbaliza o representa emoción; se recupera con mayor rapidez; vuelve al juego después del acompañamiento.	No sustituye valoración psicológica si existen señales persistentes, intensas o multicontextuales. Una emoción intensa

Constructo	Definición Operativa	Indicadores Observables	Límite Interpretativo
			aislada no define dificultad estable.
Interacción Cooperativa	Participación con otros mediante acuerdos simples, alternancia, ayuda mutua y resolución básica de desacuerdos durante el juego.	Comparte materiales; negocia roles; espera a otros; sostiene interacción; reduce conflicto disruptivo con apoyo adulto.	Debe leerse junto con calidad del vínculo, estructura del juego, número de participantes, disponibilidad de materiales y mediación ofrecida.

Nota. Las definiciones delimitan dominios pedagógicos observables. No constituyen criterios diagnósticos ni sustituyen instrumentos especializados.

La tabla establece la primera condición de uso del Modelo PRAXILÚDICO: una conducta infantil observada durante el juego solo adquiere sentido pedagógico cuando se vincula con la consigna, el material, el apoyo adulto, la organización del espacio y la dinámica del grupo. Un registro aislado puede alertar sobre una necesidad de acompañamiento; no basta para fijar conclusiones sobre el niño.

4.3. Metodología de síntesis documental y criterio de selección de casos

El capítulo se desarrolló mediante una síntesis documental de alcance metodológico. No se diseñó como revisión sistemática exhaustiva ni como metaanálisis original. La finalidad fue identificar casos documentados en literatura científica y académica que permitieran traducir experiencias lúdicas en criterios transferibles para observar autorregulación en educación inicial. Esta decisión corresponde al tipo de aporte buscado: no se pretende estimar un efecto combinado del juego, sino construir una matriz de transferencia entre evidencia externa, mecanismo pedagógico, indicadores observables y límites de inferencia.

La unidad de análisis fue el caso documentado, entendido como una experiencia, programa, currículo, estrategia o práctica de aula descrita en fuentes verificables y relacionada explícitamente con juego, autorregulación, funciones ejecutivas, atención, control inhibitorio, regulación emocional, transiciones o documentación pedagógica en edades tempranas. Se incluyeron casos con distintos niveles de evidencia porque el propósito no era jerarquizarlos por impacto, sino reconocer qué aporta cada uno al diseño praxiolúdico.

La selección priorizó seis familias de evidencia: juegos de círculo y movimiento orientados a autorregulación; currículos lúdicos centrados en juego imaginativo; aulas basadas en juego con mediación docente; prácticas en ambientes naturales; señales visuales para transición y acceso a la rutina; y literatura metodológica sobre evaluación y documentación de autorregulación. La Tabla 8 explicita los criterios usados para incorporar los casos y controlar el alcance de las afirmaciones.

Tabla 8. Criterios de selección de casos documentados para la síntesis praxiolúdica

Criterio	Aplicación en la Selección	Función Metodológica
Pertinencia Etaria	Experiencias dirigidas a preescolar, kindergarten, educación inicial o niños pequeños, con posibilidad de transferencia pedagógica a edades tempranas.	Mantener coherencia con el objeto del capítulo y evitar extrapolaciones desde adolescencia o adultez.
Relación con Autorregulación	Fuentes que abordan atención, inhibición, funciones ejecutivas, regulación emocional, conducta orientada a metas, transición o cooperación.	Evitar que el juego sea incorporado solo como motivación general sin demanda autorreguladora identificable.
Documentación Verificable	Artículos científicos, revisiones, ensayos, estudios observacionales, informes académicos o guías con trazabilidad bibliográfica.	No basar la matriz en anécdotas, experiencias locales no documentadas o recursos didácticos sin soporte.
Función Transferible	Casos que permiten extraer un mecanismo pedagógico: regla visible, señal, juego imaginativo, mediación, ambiente, movimiento o documentación.	Transformar evidencia externa en criterios de diseño, no en receta.
Límite Inferencial Explícito	Fuentes cuyo diseño permite diferenciar evidencia experimental, observacional, cualitativa, de revisión o de guía práctica.	Evitar presentar todos los casos como equivalentes o atribuir causalidad donde no corresponde.

Nota. Los criterios organizan la selección documental del capítulo. No representan cribado PRISMA ni evaluación formal de riesgo de sesgo.

La estrategia metodológica tiene una ventaja y un límite. La ventaja es que permite construir una herramienta pedagógica a partir de evidencia real, variada y transferible. El límite es que la síntesis no produce una estimación de eficacia propia. Por ello, cada caso se interpreta según su diseño: los ensayos informan sobre efectos bajo condiciones controladas; los estudios cualitativos explican mecanismos de mediación; las revisiones delimitan patrones y vacíos; las guías orientan decisiones éticas y de apoyo cotidiano.

4.4. Casos documentados en la literatura y nivel de inferencia permitido

La literatura sobre juego y autorregulación no ofrece una única respuesta. Documenta experiencias que trabajan con reglas progresivas, roles imaginativos, movimiento organizado, exploración natural, apoyos visuales y observación pedagógica. La utilidad de esos casos para el

Modelo PRAXILÚDICO no radica en copiarlos de forma literal, sino en identificar el mecanismo que vuelve observable una demanda autorreguladora.

Red Light, Purple Light es uno de los casos más claros para pensar la relación entre juego, atención e inhibición en preescolar. La intervención usa juegos de círculo con música y movimiento, reglas que aumentan en complejidad y práctica repetida de atención, memoria de trabajo e inhibición. Estudios previos y una evaluación posterior han reportado señales favorables en autorregulación y matemáticas, aunque con resultados diferenciados según muestra, versión del programa y medida utilizada (McClelland et al., 2019; Tominey & McClelland, 2011). Para el Modelo PRAXILÚDICO, el aporte no es replicar el programa, sino reconocer que la regla, el ritmo, el movimiento y la repetición pueden transformar la espera y la pausa en conductas observables.

Tools of the Mind aporta un caso distinto. Su eje no es el juego de círculo breve, sino el juego imaginativo planificado, el uso de roles y el lenguaje como herramienta autorreguladora. El ensayo controlado por conglomerados reportado por Solomon et al. (2018) encontró resultados más favorables en una medida conductual de función ejecutiva para niños con mayores dificultades iniciales de hiperactividad/inatención, mientras que ambos programas comparados tuvieron desempeños similares en términos generales. Esta evidencia es especialmente útil porque impide idealizar un currículo lúdico: incluso programas teóricamente robustos requieren fidelidad, formación docente, condiciones de implementación y análisis de heterogeneidad.

El estudio de Pyle et al. (2022) desplaza la mirada hacia aulas basadas en juego. Allí la pregunta no es si un programa específico produce impacto, sino cómo las docentes apoyan autorregulación en contextos reales de juego. La evidencia observacional y de entrevistas muestra que la autorregulación puede abordarse mediante distintas estrategias de andamiaje, organización de la actividad e independencia progresiva. Este caso fortalece la dimensión praxiológica del modelo porque muestra que el apoyo docente no se reduce a intervenir más, sino a decidir cuándo modelar, cuándo sostener la regla, cuándo retirar ayuda y cómo leer la calidad de la participación.

Las prácticas basadas en naturaleza amplían el repertorio autorregulador. Ernst y Stelley (2024) evaluaron autorregulación en preescolares mediante el Preschool Self-Regulation Assessment en programas con prácticas basadas en naturaleza. Los resultados sugieren potencial para apoyar autorregulación, especialmente en componentes de función ejecutiva vinculados con emoción y motivación, aunque los propios autores llaman a investigación adicional. Para el Modelo PRAXILÚDICO, este caso permite considerar el ambiente como recurso regulador: no todo control se aprende sentado, ni todo movimiento implica desorganización.

Las señales visuales documentadas por Kim et al. (2024) aportan un mecanismo complementario. Al convertir expectativas, pasos de actividad o transiciones en apoyos visuales, disminuye la dependencia de instrucciones verbales extensas y se facilita el acceso de los niños a la rutina. Su valor praxiolúdico aparece cuando la señal no se usa para exhibir fallas individuales, sino como código común que ayuda al grupo a anticipar, pausar, continuar o reorganizarse.

Para que estos casos no se mezclen en una afirmación única, la Tabla 9 los organiza por modalidad, dominio autorregulador, mecanismo pedagógico, evidencia reportada y nivel de inferencia permitido.

Tabla 9. Casos documentados y alcance inferencial para el Modelo PRAXILÚDICO

Caso Documentado	Modalidad Lúdica	Dominio Principal	Mecanismo Pedagógico	Tipo de Evidencia	Nivel de Afirmación Permitido
Red Light, Purple Light	Juegos de círculo con música y movimiento	Atención, control inhibitorio, memoria de reglas	Reglas progresivas, ritmo, señales, práctica repetida	RCTs y evaluación de intervención; efectos diferenciados en autorregulación y matemáticas	Puede fundamentar juegos breves con reglas visibles; no autoriza afirmar que cualquier ronda mejora autorregulación.
Tools of the Mind	Juego imaginativo planificado y lenguaje autorregulador	Control conductual, planificación, regulación mediada por lenguaje	Roles, planificación previa, habla privada, juego simbólico sostenido	Ensayo por conglomerados con evidencia mixta y moderación por dificultades iniciales	Permite discutir currículo lúdico y fidelidad; no debe presentarse como garantía de efecto universal.
Aulas Basadas en Juego	Prácticas de aula observadas en kindergarten	Autorregulación en juego libre y guiado	Andamiaje docente, independencia gradual, organización de la interacción	Observaciones y entrevistas en aulas reales	Aporta mecanismos de mediación; no estima impacto causal.
Prácticas en Naturaleza	Juego, exploración y movimiento en ambientes naturales	Regulación emocional, atención, función ejecutiva con carga afectiva	Variación sensorial, exploración, riesgo razonable, movimiento organizado	Evaluación pre/post con PSRA en programas preescolares	Sugiere potencial contextual; no prueba transferibilidad automática a cualquier patio o salida.
Señales Visuales para Transiciones	Apoyos visuales estáticos o móviles	Pausa, anticipación, seguimiento de rutina	Imágenes, códigos, pasos visibles,	Artículo de práctica basada en evidencia y	Fundamenta apoyos no punitivos; no equivale a

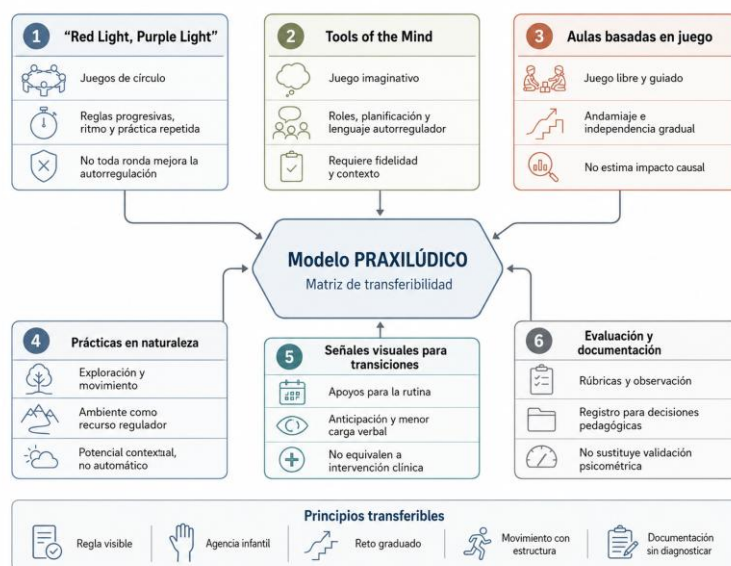
Caso Documentado	Modalidad Lúdica	Dominio Principal	Mecanismo Pedagógico	Tipo de Evidencia	Nivel de Afirmación Permitido
			reducción de carga verbal	diseño universal para la rutina	intervención clínica ni a control conductual rígido.
Evaluación y Documentación	Herramientas y revisiones sobre autorregulación	Seguimiento pedagógico, tamizaje, decisiones de aula	Rúbricas, observación, notas de campo, escalas descriptivas	Revisiones de instrumentos y sistemas de evaluación	Permite organizar registros; no convierte una escala docente en instrumento psicométrico validado.

Nota. Los casos se incorporan como evidencia externa para construir criterios de transferibilidad. No son datos primarios de este capítulo ni validan por sí solos el modelo.

La tabla permite observar una diferencia decisiva: los casos no aportan el mismo tipo de evidencia, pero todos ofrecen una pieza metodológica. Red Light, Purple Light ayuda a diseñar reglas progresivas; Tools of the Mind muestra el papel del juego imaginativo y del lenguaje; las aulas basadas en juego explican el andamiaje situado; la naturaleza incorpora ambiente y cuerpo; las señales visuales reducen la carga verbal; la evaluación orienta cómo documentar sin diagnosticar.

Con el fin de visualizar la función de estos casos dentro de la arquitectura del capítulo, la Figura 6 organiza las experiencias documentadas alrededor del Modelo PRAXILÚDICO. La figura evita una lectura acumulativa: cada caso aporta un mecanismo y un límite.

Figura 6. Casos documentados y función dentro de la matriz de transferibilidad praxiolúdica



Nota. Los casos proceden de literatura científica y académica. Su incorporación es metodológica: no se agregan como evidencia homogénea ni como prueba integrada de eficacia.

La lectura integrada muestra que la transferencia praxiolúdica no consiste en trasladar actividades completas, sino en extraer principios: hacer visible la regla, sostener un margen de agencia infantil, graduar el reto, reducir la carga verbal cuando sea necesario, incorporar movimiento con estructura, documentar apoyos y proteger la dignidad del niño durante el registro.

4.5. Matriz de transferibilidad praxiolúdica

La noción de transferibilidad es central en este capítulo. No se entiende como replicación literal de programas, sino como capacidad de traducir mecanismos documentados en criterios aplicables a contextos distintos. Una escuela no necesita reproducir Red Light, Purple Light, Tools of the Mind o una experiencia de naturaleza con los mismos materiales para aprender de esos casos. Lo transferible es la relación entre demanda autorreguladora, apoyo pedagógico, evidencia observable y límite de interpretación.

La Tabla 10 construye una matriz de transferibilidad praxiolúdica. Su función es convertir los casos documentados en decisiones de diseño: qué se puede adaptar, qué evidencia conviene recoger y qué no debe afirmarse. La matriz opera como producto metodológico del capítulo, no como instrumento validado.

Tabla 10. Matriz de transferibilidad praxiolúdica derivada de casos documentados

Principio Transferible	Caso de Referencia	Mecanismo Pedagógico	Adaptación Posible	Evidencia a Documentar	Límite de Uso
Regla Visible y Progresiva	Red Light, Purple Light	Transformar una demanda abstracta en una acción simple: esperar, detenerse, cambiar o continuar.	Tarjetas de color, señales sonoras, objetos que circulan, instrucciones de una frase.	Registro de respuestas ante la regla, apoyos requeridos, recurrencia y duración compatible con la edad.	No atribuir mejora estable a una sesión aislada.
Juego Imaginativo con Planificación	Tools of the Mind	Usar roles y lenguaje para que el niño anticipe, sostenga y regule una acción dentro de una escena compartida.	Plan de juego breve con dibujo, roles visibles, acuerdos simples y reconstrucción final.	Registro de roles asumidos, permanencia en la escena, ajustes frente a cambios y uso de lenguaje regulador.	No confundir juego simbólico con currículo validado si no existe fidelidad de implementación.
Andamiaje Docente Situado	Aulas basadas en juego	Ajustar el apoyo adulto sin sustituir la iniciativa infantil.	Modelado inicial, preguntas breves, retiro gradual de ayuda,	Notas sobre nivel de apoyo: alto, medio, bajo; respuesta infantil y	No interpretar más intervención docente como mejor mediación.

Principio Transferible	Caso de Referencia	Mecanismo Pedagógico	Adaptación Posible	Evidencia a Documentar	Límite de Uso
			observación de pares.	ajuste posterior.	
Ambiente como Soporte Regulador	Prácticas en naturaleza	Usar espacio, cuerpo y exploración para organizar atención, activación emocional y retorno a la actividad.	Circuitos, búsqueda de objetos, recorridos seguros, materiales naturales o reciclados.	Registro de secuencia corporal, espera, retorno, exploración sostenida y respuesta emocional.	No idealizar el exterior; el ambiente requiere seguridad y propósito.
Señales visuales no Punitivas	Apoyos visuales para transiciones	Anticipar cambios y reducir dependencia de instrucciones verbales extensas.	Secuencias visuales, pictogramas, temporizadores, códigos de pausa/acción.	Registro de comprensión de la señal, autonomía progresiva y reducción de apoyo verbal.	No usar señales para exhibir o clasificar públicamente a los niños.
Documentación Proporcional	Revisiones de evaluación	Organizar evidencia suficiente para orientar decisiones pedagógicas sin psicometrizar la experiencia.	Lista de cotejo, escala descriptiva 0-3, notas narrativas, evidencia visual autorizada.	Triangulación entre indicadores, notas, nivel de apoyo y condiciones de actividad.	No presentar la escala como instrumento clínico o diagnóstico.

Nota. La matriz traduce evidencia externa en criterios pedagógicos. Su uso exige adaptación contextual y documentación ética.

La matriz hace visible el aporte del capítulo. No se propone una colección de juegos, sino un modo de leer experiencias documentadas para diseñar prácticas autorreguladoras. El docente puede cambiar el material, el espacio o la duración, pero no debería perder la relación entre propósito, regla, mediación, evidencia y límite interpretativo.

4.6. Modalidades lúdicas y dominios de autorregulación

No toda modalidad lúdica moviliza el mismo dominio autorregulador. El juego simbólico puede sostener planificación, lenguaje y regulación emocional; el juego con reglas explicita espera e inhibición; el juego sensoriomotor organiza atención a través del cuerpo; el juego cooperativo exige alternancia y negociación; las experiencias en naturaleza incorporan exploración, variación sensorial y

regulación de la activación. La selección de la modalidad debe responder al proceso que se desea observar, no al atractivo superficial de la actividad.

La Tabla 11 resume una correspondencia analítica entre modalidades y dominios. Las categorías alta, media y contextual no son mediciones de impacto; indican oportunidades de observación bajo condiciones pedagógicas adecuadas.

Tabla 11. Correspondencia analítica entre modalidades lúdicas y dominios autorreguladores

Modalidad	Atención Sostenida	Control Inhibitorio	Regulación Emocional	Interacción Cooperativa	Condición de Uso
Juego Simbólico	Alta: sostiene escenas y roles	Media: depende de reglas internas del rol	Alta: permite expresar y transformar emociones	Media: exige acuerdos de rol y material	Requiere tiempo, materiales abiertos y mediación que amplíe sin dirigir por completo.
Juego con Reglas	Alta: focaliza objetivos compartidos	Alta: entrena espera, pausa y cambio de respuesta	Media: puede generar frustración manejable	Alta: exige turnos y normas comunes	La regla debe ser breve, visible, estable y practicable para la edad.
Juego Sensoriomotor	Media: atención al estímulo y al cuerpo	Contextual: depende de señales de pausa y límites	Alta: canaliza activación y descarga regulada	Media: favorece contacto positivo si la dinámica es segura	Necesita espacio, seguridad, inicio/cierres claros y pocos participantes por turno.
Juego Cooperativo	Media: foco en meta común	Media: ajuste de impulsos para lograr tarea compartida	Alta: regula frustración en interacción	Alta: promueve negociación y ayuda mutua	No basta reunir niños; debe existir interdependencia real y mediación sensible.
Juego en Ambiente Natural	Media: curiosidad sostenida y exploración	Contextual: surge con retos y límites seguros	Alta: reduce tensión y favorece bienestar	Media: cooperación espontánea si el espacio lo permite	El ambiente no es neutro; requiere delimitación, seguridad y lectura docente.

Modalidad	Atención Sostenida	Control Inhibitorio	Regulación Emocional	Interacción Cooperativa	Condición de Uso
Señales visuales	Alta: orientan foco y transición	Alta: hacen visible la pausa o continuidad	Media: disminuyen incertidumbre ante cambios	Contextual: apoyan acuerdos grupales	Deben ser apoyos comunes, no marcas públicas de falla individual.

Nota. Las categorías expresan oportunidades observacionales cualitativas. No son estimaciones de eficacia ni sustituyen observación contextual.

La correspondencia muestra que la planificación praxiolúdica no empieza con la actividad, sino con la demanda autorreguladora. Si el propósito es observar espera, conviene una dinámica de turnos visibles; si se busca recuperación emocional, una escena simbólica o cooperativa puede ofrecer más información; si el problema es exceso de activación, un circuito corporal con señal de pausa puede ser más pertinente que una consigna verbal prolongada.

4.7. Ciclo praxiolúdico para fortalecer autorregulación

El ciclo praxiolúdico organiza la intervención pedagógica sin convertirla en protocolo clínico. Empieza por definir el proceso autorregulador que será observado. Esa delimitación evita que la actividad persiga demasiados objetivos a la vez. En edades tempranas, un juego puede movilizar lenguaje, cuerpo, emoción y socialización simultáneamente; sin embargo, el registro debe priorizar aquello que se busca comprender.

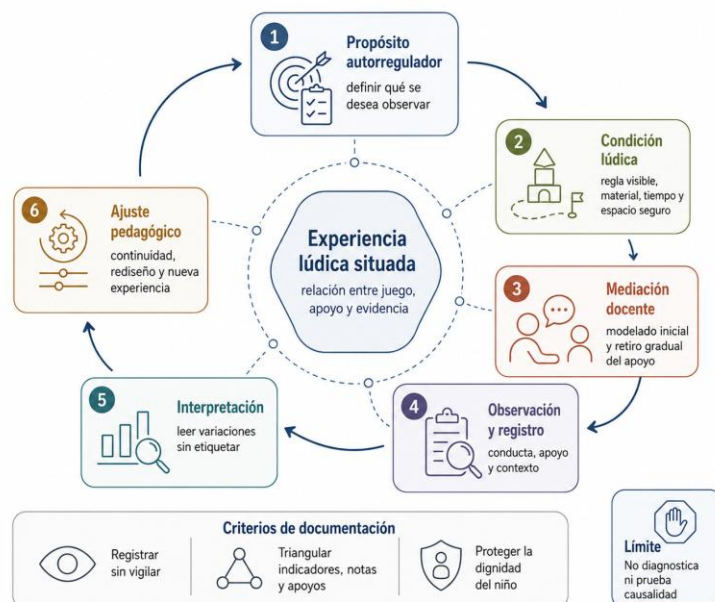
La segunda decisión es preparar la condición lúdica. La regla debe ser visible; el material, manipulable; el tiempo de espera, compatible con la edad; el espacio, seguro; y el nivel de reto, suficientemente claro para que el niño pueda anticipar qué hacer. Los casos documentados coinciden en que la autorregulación no se fortalece por exigir autocontrol en abstracto, sino por ofrecer experiencias en las que la pausa, el turno, la inhibición o el retorno tienen forma concreta (McClelland et al., 2019; Kim et al., 2024).

La mediación docente funciona como andamiaje proporcional. En un primer momento puede requerirse modelado directo, recordatorios frecuentes y señales explícitas. A medida que el grupo comprende la dinámica, la ayuda puede reducirse. El retiro gradual del apoyo es tan importante como su presencia inicial: si la mediación adulta nunca disminuye, la regulación observada puede depender más del adulto que de la apropiación infantil de la regla.

La observación debe registrar conducta, apoyo y contexto. Decir que un niño “participó” o “estuvo inquieto” ofrece poca información. Es más útil documentar que esperó un turno con señal visual, que retomó la secuencia después de una pausa breve, que necesitó modelado para entregar el material o que se frustró al perder una ronda y volvió al juego con apoyo verbal. Esa precisión permite interpretar variaciones y ajustar la siguiente experiencia.

La Figura 7 sintetiza el ciclo operativo. En el centro se ubica la experiencia lúdica situada, porque el Modelo PRAXILÚDICO no se reduce a una lista de juegos: organiza una relación entre propósito, ambiente, mediación, observación, interpretación, ajuste y protección ética.

Figura 7. Ciclo operativo de documentación y ajuste autorregulador en experiencias praxiolúdicas



Nota. El ciclo sirve para organizar decisiones pedagógicas y registros comparables. No diagnostica ni prueba causalidad.

El ciclo ayuda a resolver una tensión frecuente: la necesidad de documentar sin vigilar. La documentación praxiolúdica debe ser suficiente para orientar decisiones docentes, pero no tan invasiva que transforme el juego en evaluación permanente. Su criterio de calidad no es acumular evidencias, sino registrar aquello que permite ajustar mediación, ambiente y continuidad pedagógica.

4.8. Documentación pedagógica, indicadores y ecuaciones de seguimiento

Los casos documentados muestran que las experiencias lúdicas pueden organizar oportunidades de autorregulación, pero la observación pedagógica requiere criterios explícitos. El capítulo propone una escala descriptiva de 0 a 3 para registrar conductas observables durante actividades comparables. El valor 0 indica que la conducta no se observó; 1, que apareció con apoyo adulto intenso; 2, que se presentó con apoyo moderado; y 3, que se manifestó con apoyo mínimo o de manera frecuente. Esta escala no mide rasgos estables ni produce diagnóstico. Solo ordena episodios observados en condiciones definidas.

Antes de integrar dominios, las puntuaciones pueden expresarse en una métrica común de 0 a 100. La Ecuación (1) formaliza esa transformación para facilitar lectura descriptiva entre dominios.

Ecuación (1). Normalización descriptiva por dominio

$$D_i = \frac{P_i}{3} \times 100$$

En la Ecuación (1), D_i representa el valor normalizado del dominio observado y P_i la puntuación descriptiva asignada entre 0 y 3. La operación no implica equivalencia psicométrica entre dominios; solo permite expresar atención, inhibición, regulación emocional e interacción cooperativa en una escala común para seguimiento pedagógico.

Cuando los cuatro dominios se observan con criterios semejantes y en actividades comparables, puede calcularse un Índice Descriptivo de Autorregulación Lúdica —IDAL—. La Ecuación (2) sintetiza esa operación como promedio simple.

Ecuación (2). Índice Descriptivo de Autorregulación Lúdica

$$IDAL = \frac{A + CI + RE + IC}{4}$$

A corresponde a atención sostenida, CI a control inhibitorio, RE a regulación emocional e IC a interacción cooperativa. Todos los valores deben estar normalizados entre 0 y 100. Un IDAL más alto indica mayor presencia descriptiva de conductas compatibles con autorregulación en la actividad observada, bajo las condiciones registradas. No clasifica niños, no diagnostica y no permite inferir transferencia automática a otros contextos.

Para comparar dos momentos semejantes puede calcularse la variación descriptiva. La Ecuación (3) no estima impacto causal; solo organiza diferencias entre registros cuando las condiciones de observación son suficientemente comparables.

Ecuación (3). Variación descriptiva del IDAL

$$\Delta IDAL = IDAL_{\text{posterior}} - IDAL_{\text{inicial}}$$

Un $\Delta IDAL$ positivo sugiere aumento descriptivo de indicadores observados; un valor cercano a cero indica estabilidad; un valor negativo invita a revisar reto, ambiente, carga sensorial, conflictos previos, claridad de la regla o apoyo adulto. La interpretación depende siempre de notas de campo, no del número aislado.

Para hacer operativa esta documentación, la Tabla 12 integra escala, evidencia y criterio de cautela. La tabla se construye para seguimiento pedagógico futuro y no como instrumento validado.

Tabla 12. Escala descriptiva para seguimiento pedagógico de autorregulación lúdica

Valor	Criterio Descriptivo	Evidencia Compatible	Cautela Interpretativa
0	La conducta no se observó durante la actividad.	Registro anecdótico; nota de contexto; condición de la tarea.	Revisar si la actividad realmente ofrecía oportunidad para observar el dominio.
1	La conducta apareció solo con apoyo adulto intenso.	Modelado directo, acompañamiento físico/verbal constante, señal reiterada.	No leer el bajo puntaje como incapacidad; puede indicar necesidad de apoyo o regla poco visible.
2	La conducta apareció con apoyo moderado o recordatorios breves.	Señal visual, pregunta, recordatorio, pausa acompañada, apoyo de pares.	Diferenciar avance infantil de dependencia de la estructura adulta.

Valor	Criterio Descriptivo	Evidencia Compatible	Cautela Interpretativa
3	La conducta se manifestó con apoyo mínimo y de forma frecuente durante la actividad.	Registro de autonomía relativa, continuidad, autocorrección o cooperación espontánea.	No afirmar transferencia general sin observar otras actividades y contextos.

Nota. La escala requiere criterios compartidos, actividades comparables y registros cualitativos. Su uso es pedagógico y no psicométrico.

El IDAL puede ayudar a ordenar información, pero su utilidad depende de la calidad del registro. Dos niños pueden obtener el mismo valor y requerir apoyos muy diferentes. Un aumento puede deberse a una regla más clara, a un grupo más pequeño, a menor carga sensorial, a mayor familiaridad con la actividad o a una mediación más ajustada. Por eso el índice debe leerse como punto de entrada a la reflexión docente, no como conclusión.

4.9. Estrategias praxiolúdicas derivadas de casos documentados

La síntesis documental permite derivar estrategias pedagógicas sin depender de un caso institucional particular. Las estrategias siguientes no se presentan como programa cerrado, sino como traducciones praxiolúdicas de mecanismos reportados en la literatura.

La primera estrategia consiste en juegos de pausa y acción con reglas progresivas. Inspirada en Red Light, Purple Light, su estructura puede incluir caminar, detenerse, cambiar de ritmo, responder a colores o seguir consignas que aumentan en complejidad. El propósito autorregulador es observar atención, inhibición y memoria de reglas. La condición de calidad es que la regla sea visible, el reto aumente gradualmente y la espera no exceda lo razonable para la edad (McClelland et al., 2019; Tominey & McClelland, 2011).

La segunda estrategia trabaja con juego imaginativo planificado. A partir de Tools of the Mind, la actividad puede iniciar con un acuerdo breve de roles, una representación gráfica sencilla o una conversación sobre qué hará cada niño en la escena. El objetivo es observar planificación, permanencia en el rol, ajuste ante cambios y uso del lenguaje para organizar la acción. El riesgo es transformar el juego simbólico en dramatización dirigida; por eso la mediación debe abrir posibilidades sin controlar toda la trama (Solomon et al., 2018; Vygotsky, 1978).

La tercera estrategia se centra en andamiaje docente durante juego libre o guiado. Las docentes pueden observar una escena, intervenir con una pregunta breve, modelar una negociación, hacer visible un turno o retirar apoyo cuando el grupo logra sostener la interacción. Esta línea deriva de estudios en aulas basadas en juego y de revisiones sobre interacción docente-estudiante, que muestran el papel del ambiente social y del apoyo adulto en procesos de autorregulación (Pyle et al., 2022; Sankalaite et al., 2021).

La cuarta estrategia usa movimiento y ambiente como soporte regulador. Circuitos, recorridos, búsqueda de objetos, exploración de texturas, desplazamientos con señal de inicio y cierre o actividades al aire libre pueden convertir la activación corporal en secuencia regulada. Su aporte no consiste en “gastar energía”, sino en organizar el cuerpo alrededor de reglas comprensibles, retos seguros y oportunidades de retorno. La literatura sobre prácticas basadas en naturaleza y revisiones de intervención en autorregulación respaldan esta lectura con cautela (Ernst & Stelley, 2024; Muir et al., 2023).

La quinta estrategia incorpora señales visuales para transición y pausa. Los apoyos visuales pueden representar pasos, turnos, tiempos de espera, códigos de continuidad o cierre. Su uso debe ser universal y no punitivo: una señal que ayuda al grupo regula; una señal que expone al niño estigmatiza. Esta estrategia es especialmente útil cuando la consigna verbal es larga o cuando varios niños requieren anticipación para cambiar de actividad (Kim et al., 2024).

Estas estrategias comparten una regla: ninguna produce autorregulación por sí sola. Su valor depende de propósito, repetición, adaptación a la edad, mediación sensible y documentación proporcional.

4.10. Consideraciones éticas y límites de uso pedagógico

Documentar autorregulación en primera infancia exige un cuidado ético especial. El registro puede ayudar a comprender apoyos, avances y barreras; también puede convertirse en vigilancia si se centra únicamente en fallas o si usa imágenes sin finalidad clara. La ética praxiolúdica se apoya en cuatro principios: lenguaje descriptivo, mínima exposición, protección de identidad y proporcionalidad interpretativa.

El lenguaje descriptivo evita convertir episodios en etiquetas. No es lo mismo afirmar que un niño “es impulsivo” que registrar que tomó un material antes del turno en una actividad con espera prolongada y sin señal visible. La segunda formulación permite ajustar la mediación; la primera fija un atributo. Cuando las dificultades son intensas, persistentes o aparecen en distintos contextos, el registro pedagógico debe servir para dialogar con la familia y activar rutas institucionales, no para sustituir valoración especializada. Las guías clínicas sobre TDAH ubican el diagnóstico y tratamiento en procesos profesionales, con participación de familia y escuela, no en observaciones aisladas de aula (Wolraich et al., 2019).

La documentación visual requiere autorización y finalidad pedagógica. Códigos de ética y orientaciones recientes sobre protección infantil insisten en la responsabilidad profesional de resguardar dignidad, privacidad y bienestar de los niños (ACECQA, 2024; NAEYC, 2024; UNICEF, 2025). En la práctica, muchas observaciones pueden registrarse mediante notas de campo o listas de cotejo sin tomar fotografías o videos. Si se usan imágenes, deben capturar procesos pedagógicos necesarios, no momentos de vulnerabilidad emocional ni situaciones que expongan al niño ante terceros.

La Tabla 13 sintetiza criterios mínimos para usar documentación praxiolúdica sin desplazar su función pedagógica hacia control, etiquetamiento o exposición.

Tabla 13. Criterios éticos para documentar autorregulación mediante experiencias praxiolúdicas

Criterio	Aplicación Pedagógica	Riesgo que Previene
Lenguaje Descriptivo	Registrar conducta observable, condición de ocurrencia y apoyo ofrecido.	Etiquetamiento, patologización o inferencia diagnóstica indebida.
Apoyos no Punitivos	Usar señales, turnos y pausas como recursos comunes del grupo.	Vergüenza, comparación pública o sanción simbólica.
Consentimiento y Privacidad	Solicitar autorización para imágenes, audios o videos; limitar circulación y proteger identidad.	Uso indebido de datos sensibles o evidencias fuera de contexto.

Criterio	Aplicación Pedagógica	Riesgo que Previene
Proporcionalidad Interpretativa	Vincular conclusiones con recurrencia, contexto, apoyo requerido y variación entre actividades.	Sobre generalización de resultados o promesas de eficacia.
Participación Digna	Asegurar que adaptaciones y registros no excluyan ni ridiculicen al niño.	Pérdida de agencia, aislamiento o deterioro del vínculo pedagógico.
Ruta Institucional	Remitir a orientación, familia o profesionales cuando las señales sean persistentes, intensas o multicontextuales.	Sustitución indebida de valoración especializada o demora en apoyos necesarios.

Nota. Los criterios orientan el uso pedagógico de la documentación. Deben articularse con las normas institucionales y de protección de datos vigentes en cada contexto.

Estos criterios no son accesorios. Mientras más documentable se vuelve una práctica, mayor responsabilidad adquiere el uso de la información producida. La documentación praxiolúdica solo es legítima si ayuda a ajustar la mediación, reconocer avances, dialogar con familias y activar apoyos cuando el aula no puede responder sola.

4.11. Discusión: aporte metodológico y cautelas críticas

La síntesis de casos documentados permite sostener una tesis metodológica: el juego puede convertirse en mediación autorreguladora cuando hace visible una demanda, ofrece un apoyo comprensible y produce evidencia pedagógica interpretable. Esta afirmación es más limitada que decir que el juego mejora la autorregulación, pero más defendible. El aporte no está en atribuir al juego un efecto general, sino en identificar condiciones bajo las cuales esperar, pausar, cambiar, volver, reparar o cooperar dejan de ser exigencias abstractas y se transforman en acciones acompañables.

Red Light, Purple Light muestra que los juegos de movimiento pueden organizar atención e inhibición cuando incorporan reglas progresivas, repetición y dificultad creciente. Sin embargo, sus resultados no son uniformes en todos los dominios. El propio cuerpo de investigación distingue señales más claras en matemáticas y tendencias o efectos diferenciados en autorregulación según muestra y versión del programa (McClelland et al., 2019). Esta lectura matiza el uso pedagógico de juegos de pausa: no basta con decir “rojo para detenerse” o “verde para avanzar”. El juego debe estar diseñado para que la regla sea comprendida, practicada, ajustada y documentada.

Tools of the Mind aporta otra tensión. Teóricamente, el juego imaginativo planificado parece especialmente adecuado para autorregulación: exige rol, lenguaje, memoria de la escena y control de impulsos. No obstante, la evidencia experimental muestra resultados mixtos y posibles beneficios diferenciales para niños con mayores dificultades iniciales (Solomon et al., 2018). Esta tensión es valiosa para el Modelo PRAXILÚDICO porque impide convertir un marco teórico fuerte en garantía de eficacia. La implementación, la fidelidad, el tiempo de apropiación docente y las características iniciales del grupo importan.

Los estudios en aulas basadas en juego desplazan la pregunta desde el programa hacia la práctica docente. Allí la autorregulación no depende solo del diseño de una actividad, sino de la lectura que hace la docente sobre el momento en que debe intervenir, retirar apoyo, modelar un acuerdo o

permitir que los niños negocien. La revisión sobre interacción docente-estudiante confirma que la calidad de la interacción y del ambiente de aula puede contribuir a procesos autorreguladores, aunque con efectos heterogéneos y dependientes del contexto (Pyle et al., 2022; Sankalaite et al., 2021). El aporte praxiolúdico es reconocer que la mediación no equivale a control adulto, sino a ajuste profesional de apoyos.

Las prácticas basadas en naturaleza cuestionan una asociación simplista entre autorregulación y quietud. La evidencia disponible sugiere que ambientes con movimiento, exploración y variación sensorial pueden apoyar dimensiones autorreguladoras, en particular cuando el reto tiene carga emocional y requiere reorganización de la acción (Ernst & Stelley, 2024). Esta línea es especialmente relevante para contextos donde la inquietud corporal se interpreta de inmediato como problema. El movimiento puede desorganizar si carece de límites; también puede regular si tiene secuencia, seguridad, propósito y retorno.

Las señales visuales muestran que una parte del llamado “autocontrol” depende de la accesibilidad de la consigna. Cuando la expectativa solo se comunica verbalmente, algunos niños deben sostener atención, memoria y control inhibitorio al mismo tiempo. Un apoyo visual reduce esa carga y vuelve la regla recuperable. La implicación no es llenar el aula de pictogramas, sino usar señales precisas para transiciones, pausas y secuencias que realmente lo requieren (Kim et al., 2024).

La propuesta de indicadores e IDAL introduce una herramienta de seguimiento, pero también una advertencia. Convertir una observación en número puede ayudar a organizar registros comparables; también puede producir falsa precisión. Por eso el índice se define como descriptivo y dependiente de notas de campo. La revisión sobre instrumentos de autorregulación en entrada escolar recuerda que las herramientas varían en propósito, validez cultural y utilidad para decisiones educativas (Barrett-Young et al., 2024). En consecuencia, un índice pedagógico no debe presentarse como medición psicométrica ni como diagnóstico.

El aporte del capítulo se ubica en la traducción metodológica. Toma casos documentados, identifica sus mecanismos transferibles y los organiza en una matriz que puede orientar diseño, mediación y documentación. Esa contribución es distinta de una validación empírica. El Modelo PRAXILÚDICO queda más preparado para estudios posteriores porque ahora no depende de un caso local, sino de una arquitectura respaldada por evidencia externa diversa y por límites explícitos de inferencia.

La principal cautela es no transformar la transferibilidad en receta. Una señal visual que funciona en una transición puede no servir para juego simbólico; un circuito corporal útil para regular activación puede aumentar conflicto si el espacio es estrecho; un juego con reglas puede favorecer inhibición o generar frustración si la regla cambia demasiado rápido. La matriz no reemplaza el juicio docente. Lo organiza.

4.12. Implicaciones para la práctica docente y la investigación

Para la práctica docente, la primera implicación es planificar menos desde el repertorio de actividades y más desde la demanda autorreguladora. Una misma actividad puede ser útil o débil según el proceso que se quiera observar. Si se busca espera, el turno debe ser visible. Si se busca inhibición, debe existir una señal comprensible. Si se busca regulación emocional, el juego debe contener una tensión manejable y una vía de recuperación. Si se busca cooperación, la tarea debe requerir participación de más de un niño.

La segunda implicación es documentar nivel de apoyo. La autorregulación no aparece igual cuando el niño responde solo, cuando necesita recordatorio breve o cuando depende de acompañamiento constante. Registrar el apoyo permite ver progresión y evitar juicios globales. Un

niño que no espera en una consigna verbal puede esperar cuando el turno se materializa; esa diferencia orienta mejor la mediación que una etiqueta de impulsividad.

La tercera implicación es institucional. El aula necesita acuerdos sobre señales, rutinas, documentación y protección de información. Si cada adulto cambia las reglas o usa apoyos visuales con funciones distintas, los niños enfrentan demandas poco legibles. La autorregulación infantil requiere una ecología pedagógica predecible, no solo buena voluntad individual.

Para la investigación, la matriz abre una ruta de validación gradual. El primer paso sería validar por juicio experto la claridad de dominios, indicadores y criterios de transferencia. El segundo, estudiar factibilidad y aceptabilidad docente en aulas reales. El tercero, examinar acuerdo entre observadores y sensibilidad al cambio del IDAL. Solo después tendría sentido avanzar hacia diseños comparativos o longitudinales que evalúen efectos en dominios específicos. Esa secuencia evita pedirle a una propuesta metodológica pruebas que todavía no corresponden, pero también impide que permanezca indefinidamente en el plano conceptual.

4.13. Limitaciones y proyección investigativa

El capítulo no reporta datos primarios, no aplica instrumentos en aula y no estima efectos propios del Modelo PRAXILÚDICO. Su evidencia procede de casos documentados y literatura científica con diseños heterogéneos. Esa diversidad permite construir una matriz metodológica, pero no autoriza una conclusión única sobre eficacia. Los casos revisados aportan mecanismos transferibles, no una validación integrada del modelo.

Otra limitación se relaciona con la heterogeneidad de edades, contextos y medidas. Algunos estudios trabajan con preescolares de 3 a 4 años; otros con kindergarten o rangos más amplios. Algunos miden autorregulación con tareas estandarizadas; otros observan prácticas docentes o describen apoyos de aula. La transferencia a educación inicial debe hacerse por criterio pedagógico, no por equivalencia directa entre poblaciones e instrumentos.

La propuesta de IDAL requiere validación antes de usarse como herramienta de investigación. Habría que revisar claridad de indicadores, pertinencia evolutiva, confiabilidad interobservador, sensibilidad al cambio y adecuación cultural. También sería necesario estudiar si los dominios funcionan de manera similar en juego simbólico, reglas, movimiento, naturaleza o transiciones visuales.

Una línea futura consistiría en aplicar la matriz praxiolúdica en aulas urbanas, rurales y de baja conectividad, usando materiales locales y documentación proporcional. Otra línea podría comparar secuencias lúdicas con distinto nivel de mediación adulta para examinar qué apoyos facilitan mayor autonomía. Una tercera línea debería integrar familias y equipos de orientación para estudiar cuándo la documentación pedagógica es suficiente y cuándo se requiere ruta especializada.

4.14. Conclusiones

El capítulo permite concluir que el juego puede aportar a la autorregulación emocional, la atención sostenida y el control inhibitorio cuando se organiza como experiencia pedagógica intencional, mediada y documentable. Su valor no proviene de ser lúdico por sí mismo, sino de las condiciones que crea: reglas visibles, movimiento con propósito, roles comprensibles, señales de pausa, ambiente seguro, apoyo adulto proporcional y oportunidades de retorno después del error o la frustración.

La sustitución del caso institucional por casos documentados fortalece el alcance del capítulo. Red Light, Purple Light, Tools of the Mind, las aulas basadas en juego, las prácticas en naturaleza y los apoyos visuales muestran que existen distintas vías para observar autorregulación. Ninguna de ellas debe convertirse en receta. Su utilidad está en los mecanismos que hacen visibles: regla progresiva, lenguaje autorregulador, andamiaje docente, ambiente corporal, anticipación visual y documentación situada.

El Modelo PRAXILÚDICO aporta una matriz de transferibilidad que permite pasar de evidencia publicada a decisiones pedagógicas. La matriz no valida causalmente el modelo, pero lo vuelve metodológicamente más tratable: define dominios, criterios, indicadores, límites, ecuaciones descriptivas y condiciones éticas. Con ello, el juego deja de ser una recomendación general y se convierte en una práctica que puede diseñarse, observarse e interpretarse con mayor rigor.

El alcance del capítulo permanece delimitado. No se diagnostican dificultades atencionales, no se clasifica a los niños y no se afirma eficacia universal del juego. La documentación praxiolúdica sirve para ajustar la mediación, reconocer avances parciales, dialogar con familias y activar rutas institucionales cuando la intensidad, persistencia o presencia multicontextual de las dificultades excede el alcance ordinario del aula.

La agenda futura debe avanzar por etapas: validación de contenido, estudios de factibilidad, análisis de aceptabilidad docente, confiabilidad de observación, sensibilidad al cambio y evaluación empírica en contextos reales. Mientras esa evidencia se desarrolla, la contribución principal del capítulo es ofrecer una forma más cuidadosa de mirar lo que suele perderse detrás de una etiqueta: las condiciones pedagógicas que permiten a un niño esperar, pausar, volver, cooperar y participar con apoyos cada vez más ajustados.

Referencias

ACECQA. (2024). National model code: Taking images or videos of children while providing early childhood education and care. Australian Children's Education and Care Quality Authority.

<https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2024-07/National%20Model%20Code%20Taking%20Images%20and%20Videos.pdf>

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>

Barrett-Young, A., Martin, R., Clifford, A. E., Schaughency, E., McLauchlan, J., & Healey, D. (2024). Assessment of self-regulation at school entry: A literature review of existing screening tools and suitability for the Aotearoa New Zealand context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(3), 295–313. <https://doi.org/10.1177/07342829231219291>

Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Ernst, J., & Stelley, H. (2024). Supporting young children's self-regulation through nature-based practices in preschool. *Behavioral Sciences*, 14(11), Article 1013.
<https://doi.org/10.3390/bs14111013>

Kim, G., Zimmerman, K., Cheatham, G. A., & Smith, K. (2024). Visual cues using mobile technology to support in-class transition for all children. *Young Exceptional Children*, 27(1), 3–15.
<https://doi.org/10.1177/10962506231195900>

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red Light, Purple Light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2365.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02365>

Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35, Article 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>

NAEYC. (2024). Code of ethics for early childhood educators. National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/code-of-ethics>

Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N., & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116, Article 102059. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>

Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu, C., de Vries, N., Hens, E., & Baeyens, D. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 718262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the Tools of the Mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366>

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red Light, Purple Light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489–519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>

UNICEF. (2025). UNICEF policy on safeguarding. United Nations Children's Fund.
<https://www.unicef.org/documents/safeguarding-policy>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., Zurhellen, W., & Subcommittee on Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 144(4), Article e20192528. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>

CAPÍTULO V

Juego, Convivencia y Desarrollo Socioemocional: microescenas lúdicas, TIC de baja conectividad y documentación praxiolúdica en educación inicial

Autores:

Erica Tatiana Garavito-Campillo  Francisco Javier Vásquez-De la Hoz 

Rubén Enrique Baena-Navarro 

Resumen

Este capítulo desarrolla la dimensión socioemocional del Modelo PRAXILÚDICO desde una contribución específica: una cartografía de microescenas de convivencia lúdica apoyada por documentación pedagógica y TIC de baja conectividad. El problema que aborda no es la ausencia del juego en la educación inicial, sino la tendencia a presentar el juego grupal como garantía automática de cooperación, empatía o resolución pacífica de conflictos. Para responder a esa limitación, se realizó una síntesis teórico-operacional de casos documentados en la literatura sobre juego simbólico, play tutoring, playgroups, juegos cooperativo-creativos, lectura de cuentos sociales, observación del juego y pedagogías lúdicas en contextos rurales. La síntesis permitió construir una ruta praxioconvivencial centrada en seis microescenas: invitación al juego, distribución de materiales, sostenimiento de roles, desacuerdo entre pares, reparación simbólica y reintegración al grupo. El capítulo incorpora, además, una capa TIC de baja conectividad orientada a anticipar rutinas, registrar evidencias, comunicar acuerdos con familias y sostener memoria pedagógica en instituciones rurales o de bajos recursos. No se reportan datos primarios ni validación empírica del modelo. El aporte consiste en traducir evidencia científica y casos documentados en criterios aplicables para diseñar, observar e interpretar convivencia lúdica sin diagnosticar, sin vigilar y sin atribuir al juego una eficacia que todavía requiere evaluación contextual.

Palabras clave: juego cooperativo; convivencia lúdica; desarrollo socioemocional; microescenas; TIC de baja conectividad; educación rural; Modelo PRAXILÚDICO; documentación pedagógica.

Abstract

This chapter develops the socio-emotional dimension of the PRAXILUDIC Model through a specific contribution: a mapping of play-based coexistence micro-scenes supported by pedagogical documentation and low-connectivity ICT. The problem addressed is not the absence of play in early childhood education, but the tendency to present group play as an automatic guarantee of cooperation, empathy, or peaceful conflict resolution. To address this limitation, a theoretical-operational synthesis of documented cases in the literature was conducted, including pretend play, play tutoring, playgroups, cooperative-creative games, social-themed picture book reading, play observation, and play pedagogies in rural settings. The synthesis led to a PRAXI-coexistence pathway organized around six micro-scenes: invitation to play, distribution of materials, role maintenance, peer disagreement, symbolic repair, and reintegration into the group. The chapter also incorporates a low-connectivity ICT layer aimed at anticipating routines, recording evidence, communicating agreements with families, and sustaining pedagogical memory in rural or low-resource institutions. No primary data or empirical validation of the model are reported. The contribution lies in translating scientific evidence and documented cases into applicable criteria for designing, observing, and interpreting play-based coexistence without diagnosing, surveilling, or attributing to play an efficacy that still requires contextual evaluation.

Keywords: cooperative play; play-based coexistence; socio-emotional development; micro-scenes; low-connectivity ICT; rural education; PRAXILUDIC Model; pedagogical documentation.

5.1. Introducción

La convivencia en educación inicial no aparece como una condición estable ni como simple ausencia de conflicto. En los primeros años, los niños entran y salen de escenas compartidas, disputan materiales, imitan gestos, sostienen liderazgos momentáneos, excluyen o invitan a otros, reparan una

acción sin nombrarla y vuelven al juego después de una tensión breve. Esas microescenas suelen pasar rápido, pero concentran buena parte del desarrollo socioemocional que una pedagogía del juego necesita observar con mayor precisión.

El problema surge cuando el juego grupal se interpreta de dos formas igualmente débiles. La primera lo reduce a entretenimiento o estrategia para mantener ocupado al grupo. La segunda lo idealiza como práctica naturalmente cooperativa. Ninguna de las dos lecturas permite comprender qué ocurre cuando un niño no es invitado, cuando un material queda monopolizado, cuando una regla genera frustración o cuando una reparación se exige como fórmula verbal sin reconstruir la relación entre pares. El juego puede abrir oportunidades socioemocionales, pero esas oportunidades dependen de la modalidad lúdica, de la mediación adulta, de la distribución de la participación y de la forma como se documenta lo ocurrido.

La literatura reciente sostiene una lectura prudente. El juego simbólico se ha relacionado con competencia social en la primera infancia, aunque la evidencia disponible no permite convertir esa asociación en causalidad general (Smits-van der Nat et al., 2024). Las intervenciones de play tutoring muestran que la calidad del juego de representación y la mediación adulta pueden incidir en ciertos componentes de socialización, pero sus mecanismos no son lineales ni equivalentes para todos los dominios socioemocionales (Kalkusch et al., 2022). Las revisiones sobre playgroups describen beneficios percibidos en habilidades sociales y preparación escolar, con límites propios de estudios de alcance y contextos específicos (Mosby & Mensinga, 2025).

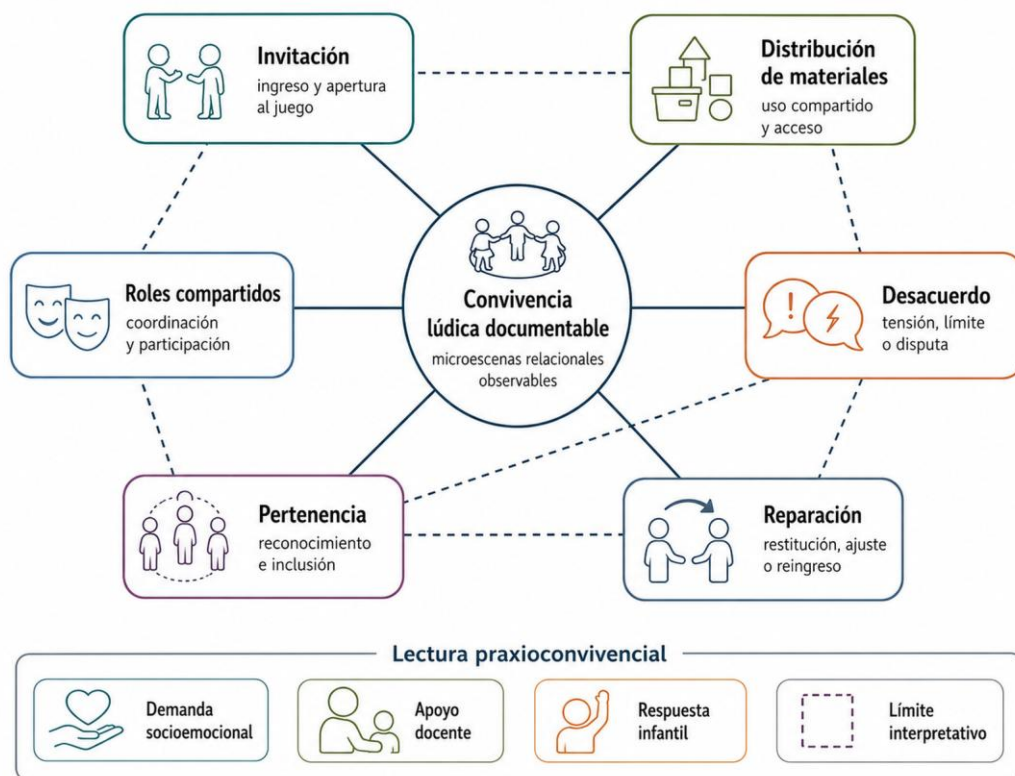
Este capítulo toma esa heterogeneidad como punto de partida. No busca probar que el Modelo PRAXILÚDICO mejora la convivencia ni proponer un programa cerrado. Su objetivo es construir una cartografía praxioconvivencial de microescenas lúdicas, derivada de casos documentados, que permita diseñar, observar e interpretar cooperación, comunicación afectiva, conflicto, reparación y pertenencia en educación inicial. La unidad de análisis no será la actividad lúdica completa, sino el episodio relacional que el juego vuelve visible.

La incorporación de TIC responde a una necesidad concreta. En instituciones rurales o de bajos recursos, la convivencia lúdica no siempre puede apoyarse en plataformas, cámaras, repositorios institucionales o dispositivos individuales. Sin embargo, sí puede documentarse con recursos analógicos y digitales mínimos: pictogramas impresos, audios breves, fotografías autorizadas, listas de cotejo, hojas de cálculo offline, mensajes asincrónicos a familias o carteleras comunitarias. El capítulo entiende las TIC de baja conectividad como soporte de memoria pedagógica y comunicación, no como sustituto del juego presencial ni como mecanismo de vigilancia.

La pregunta orientadora puede formularse así: ¿cómo traducir casos documentados sobre juego, convivencia y desarrollo socioemocional en criterios praxiolúdicos aplicables a aulas de educación inicial, incluidas instituciones rurales o de bajos recursos, sin presentar la propuesta como intervención empíricamente validada? La respuesta se organiza en definiciones, casos, microescenas, matrices, ecuaciones descriptivas y criterios éticos de documentación.

Para ubicar el aporte del capítulo, la Figura 8 organiza la convivencia lúdica como una red de microescenas y no como una secuencia lineal de armonía grupal. La figura muestra que la cooperación se interpreta por la relación entre invitación, distribución de materiales, roles, desacuerdos, reparación y pertenencia; no por la eliminación total del conflicto.

Figura 8. Cartografía de microescenas de convivencia lúdica documentable



Nota. La figura organiza episodios relacionales observables durante el juego. No representa una trayectoria causal ni una escala de desarrollo socioemocional.

La lectura de la figura desplaza el foco desde la actividad hacia la relación. Una ronda, una construcción colectiva o una escena simbólica solo adquieren valor praxioconvivencial cuando permiten reconstruir qué demanda socioemocional apareció, qué apoyo se ofreció, qué respuesta infantil se observó y qué límite debe cuidarse en la interpretación.

5.2. Delimitación conceptual: convivencia, cooperación y microescenas lúdicas

La convivencia lúdica se define aquí como el conjunto de interacciones entre niños que emergen durante experiencias de juego y que pueden ser observadas, acompañadas e interpretadas pedagógicamente. No equivale a disciplina grupal. Un grupo silencioso puede mostrar baja participación relacional, mientras que una escena con desacuerdos moderados puede ofrecer información valiosa sobre negociación, límites, lenguaje afectivo y reparación.

La cooperación se entiende como coordinación de acciones entre niños para sostener una experiencia común. No basta que varios niños estén en el mismo espacio o usen el mismo material. La cooperación aparece cuando existe alguna forma de reciprocidad: esperar, ceder, ayudar, aceptar un rol, ajustar una regla, reconstruir un acuerdo o integrar a un compañero. Por eso, una observación praxiolúdica debe distinguir simultaneidad, participación paralela y cooperación efectiva.

La microescena es una unidad breve de análisis pedagógico. Puede durar segundos o minutos y se reconoce porque concentra una demanda socioemocional específica: entrar al juego, pedir un objeto, disputar un rol, reparar una acción, escuchar una propuesta o volver al grupo. Esta unidad evita dos errores: evaluar la convivencia solo al final de la actividad o atribuir al niño un rasgo estable a partir de un episodio aislado.

La dimensión socioemocional del Modelo PRAXILÚDICO se organiza, entonces, alrededor de cinco constructos: empatía inicial, comunicación afectiva, cooperación, resolución pedagógica del conflicto y pertenencia grupal. Estos constructos no funcionan como diagnósticos. Son campos de observación docente que requieren evidencias situadas, comparación entre momentos y lectura del apoyo adulto requerido.

La Tabla 14 presenta la síntesis correspondiente: Constructos socioemocionales para la observación de microescenas lúdicas.

Tabla 14. Constructos socioemocionales para la observación de microescenas lúdicas

Constructo	Definición operativa	Microescenas donde suele Observarse	Límite Interpretativo
Empatía Inicial	Reconocimiento situado de una emoción, necesidad o malestar de otro niño durante el juego.	Invitación al juego, reparación, reingreso, cuidado de un compañero.	No se infiere por una frase aislada ni por obediencia a una consigna adulta.
Comunicación Afectiva	Uso de lenguaje verbal, gestual o simbólico para pedir, rechazar, negociar o expresar una emoción.	Distribución de materiales, desacuerdo, cambio de rol, cierre de la actividad.	Debe leerse según edad, repertorio lingüístico, cultura y tipo de mediación.
Cooperación	Coordinación de acciones para sostener una meta, escena o actividad compartida.	Construcción conjunta, misión compartida, ronda, juego de roles o tarea por equipos.	Puede haber actividad grupal sin reciprocidad real; compartir por orden adulta no equivale a cooperación.
Resolución Pedagógica del Conflicto	Transformación acompañada de una tensión en acuerdo, reparación o reorganización del juego.	Disputa por objetos, exclusión, liderazgo rígido, desacuerdo por reglas.	No implica eliminar todo conflicto; la tensión puede ser material formativo si no produce daño.
Pertenencia Grupal	Participación reconocida del niño dentro de una trama lúdica compartida.	Invitación, permanencia, reconocimiento de aportes, reintegración después de una tensión.	La presencia visible no garantiza inclusión emocional ni seguridad relacional.

Nota. Las definiciones delimitan categorías pedagógicas del Modelo PRAXILÚDICO. No sustituyen instrumentos clínicos ni escalas diagnósticas.

La tabla establece una condición metodológica: la convivencia no se interpreta por impresiones globales. Decir que un niño “se integró”, “fue agresivo” o “colaboró” es insuficiente si no se sabe en qué microescena ocurrió, con qué apoyo, ante qué demanda y con qué respuesta de los pares.

5.3. Metodología de construcción del capítulo

El capítulo se desarrolló mediante una síntesis teórico-operacional de casos documentados y literatura científica reciente. La finalidad no fue ejecutar una revisión sistemática ni estimar efectos combinados. La operación principal consistió en traducir estudios y experiencias documentadas en una arquitectura pedagógica aplicable al diseño, observación e interpretación de convivencia lúdica en educación inicial.

Se priorizaron fuentes que cumplieran tres condiciones: abordar juego o interacción lúdica en primera infancia o edades próximas; aportar información sobre cooperación, competencia social, empatía, prosocialidad, regulación relacional, observación o mediación docente; y permitir distinguir el tipo de inferencia que autoriza cada evidencia. La selección incorporó metaanálisis, estudios experimentales, revisiones de alcance, estudios observacionales, documentos institucionales y literatura sobre ruralidad y TIC de baja conectividad.

Los casos no se incorporaron para replicar programas completos. Su función fue identificar mecanismos transferibles: roles imaginativos, calidad del juego, andamiaje docente, participación grupal, ayuda mutua, lectura de cuentos sociales, observación estructurada y soportes tecnológicos mínimos. Esta decisión diferencia el capítulo de una colección de estrategias. El producto esperado es una cartografía de microescenas, no un repertorio de juegos.

La construcción siguió cuatro momentos. Primero, se delimitaron los constructos socioemocionales y sus microescenas asociadas. Luego se analizaron casos documentados según modalidad, mecanismo, evidencia y límite inferencial. Después se tradujeron esos mecanismos en criterios de diseño y documentación. Finalmente, se incorporó una capa TIC de baja conectividad para contextos rurales o institucionales con recursos limitados, bajo el principio de que la tecnología debe apoyar la memoria pedagógica y no reemplazar la interacción presencial.

El control de alcance se realizó mediante una regla constante: ninguna fuente externa se trató como validación directa del Modelo PRAXILÚDICO. Un metaanálisis permite sostener asociaciones o tendencias; un ensayo permite discutir efectos bajo condiciones específicas; una revisión de alcance organiza beneficios percibidos; un estudio rural muestra barreras de implementación; una guía de tecnología educativa orienta criterios de equidad y seguridad. La matriz del capítulo conserva esas diferencias.

5.4. Casos documentados en la literatura y nivel de inferencia permitido

La literatura sobre juego, convivencia y desarrollo socioemocional no ofrece una respuesta única. Documenta experiencias de juego imaginativo, tutoría del juego, playgroups, juegos cooperativo-creativos, lectura de cuentos sociales, observación del juego y pedagogías lúdicas en contextos rurales. La utilidad de esos casos para el Modelo PRAXILÚDICO no radica en copiarlos, sino en identificar qué mecanismo hace observable una microescena de convivencia.

El juego simbólico ocupa un lugar relevante porque obliga a sostener roles, adoptar perspectivas, negociar significados y transformar objetos o acciones dentro de una escena compartida. Un metaanálisis reciente de 34 estudios encontró una relación positiva entre pretend play y competencia social en niños de 3 a 8 años, aunque los propios autores advierten que la mayoría de estudios son transversales y que no pueden sostenerse conclusiones causales (Smits-van der Nat et al., 2024). Para este capítulo, esa evidencia respalda la observación de roles y perspectiva, no la afirmación de que todo juego simbólico mejora la convivencia.

Los estudios de play tutoring añaden un matiz decisivo: no basta con ofrecer materiales para jugar. La calidad de la escena, el apoyo adulto y la forma como el niño se apropia del rol influyen en lo que puede observarse. En una intervención aleatorizada con 27 playgroups y 214 niños de tres a cuatro años, la calidad del social pretend play funcionó como mecanismo relevante para algunos cambios en competencia de juego y habilidades sociales, pero los efectos distales fueron mixtos (Kalkusch et al., 2022). Esta evidencia ayuda a evitar una lectura ingenua del andamiaje: más intervención adulta no siempre significa mejor mediación.

Los playgroups aportan una mirada relacional. La revisión de Mosby y Mensinga identificó nueve estudios sobre beneficios percibidos de la asistencia a playgroups en niños preescolares, con énfasis en habilidades sociales, interacción y preparación escolar (Mosby & Mensinga, 2025). Su valor para el Modelo PRAXILÚDICO está en mostrar que la convivencia se produce en tramas de participación, familias, pares y adultos, no solo en actividades diseñadas por el docente.

Los juegos cooperativo-creativos ofrecen otro tipo de soporte. La síntesis de Garaigordobil et al. reúne veinte años de hallazgos sobre programas de juego cooperativo-creativo con diseños de pretest, intervención, postest y grupos de control en distintas muestras (Garaigordobil et al., 2022). Ese corpus permite pensar microescenas de ayuda mutua, distribución de materiales, meta compartida y creatividad social. Su incorporación al capítulo es metodológica: se extraen principios de cooperación, no se traslada un programa completo.

La lectura de cuentos sociales introduce una vía de bajo costo para trabajar empatía, conversación emocional y conducta prosocial. Un estudio reciente con 60 niños de 4 a 5 años y sus familias reportó que la lectura compartida de libros con temas sociales, realizada dos veces por semana durante ocho semanas, se asoció con mayores puntajes de conducta prosocial y empatía frente al grupo control (Chen et al., 2025). En clave praxiolúdica, el cuento no sustituye el juego entre pares, pero puede preparar escenas simbólicas de reparación, ayuda y reconocimiento del otro.

La ruralidad obliga a leer estos casos desde condiciones materiales distintas. En centros rurales de desarrollo infantil, Selepe et al. documentaron dificultades para integrar pedagogías del juego por falta de recursos y habilidades específicas, y destacaron el uso de materiales locales, recursos naturales, objetos reciclados y participación comunitaria como posibilidades de implementación (Selepe et al., 2024). Esta evidencia conecta el capítulo con instituciones de bajos recursos: la convivencia lúdica no depende de dispositivos sofisticados, sino de criterios claros, soportes disponibles y mediación docente situada.

La Tabla 15 presenta la síntesis correspondiente: Casos documentados y alcance inferencial para la cartografía praxioconvivencial.

Tabla 15. Casos documentados y alcance inferencial para la cartografía praxioconvivencial

Caso Documentado	Mecanismo Socioemocional	Microescena que ayuda a Observar	Tipo de Evidencia	Nivel de Inferencia Permitido
Pretend Play y Competencia Social	Roles, perspectiva del otro, negociación simbólica, continuidad de la escena.	Sostenimiento de roles, invitación al juego, reparación simbólica.	Metaanálisis de 34 estudios en niños de 3 a 8 años.	Permite sostener asociación positiva y necesidad de calidad del juego; no causalidad general.

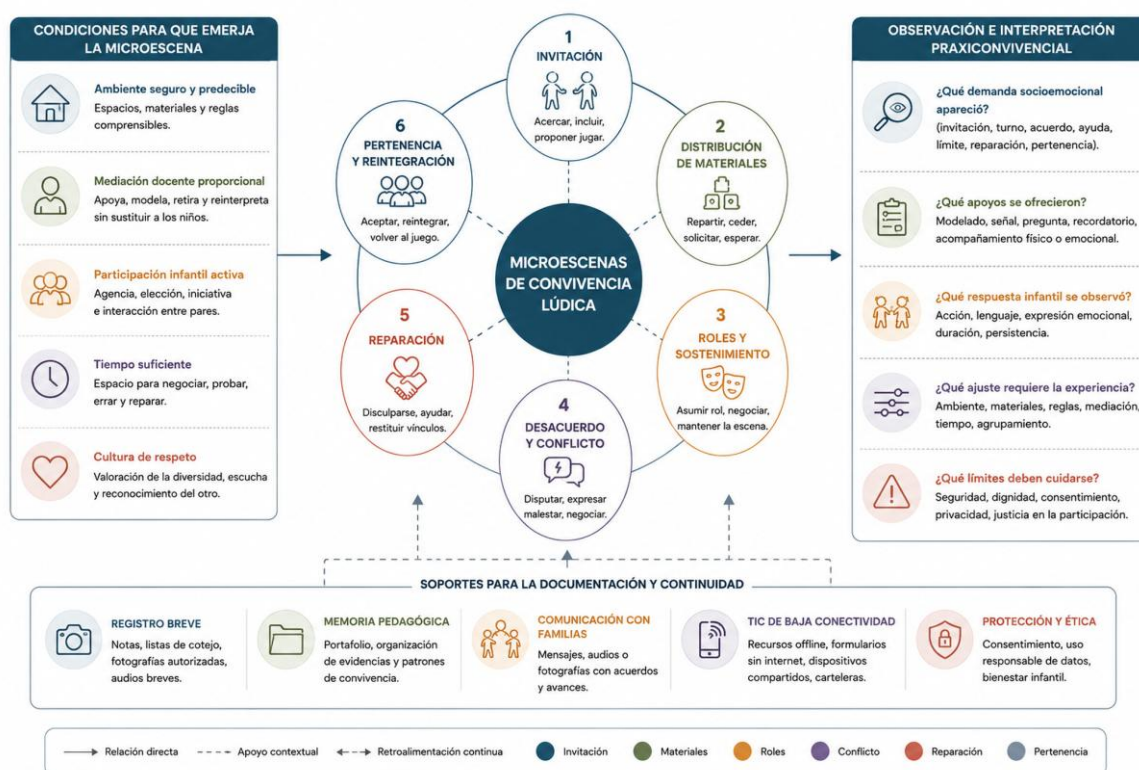
Caso Documentado	Mecanismo Socioemocional	Microescena que ayuda a Observar	Tipo de Evidencia	Nivel de Inferencia Permitido
Play Tutoring en Playgroups	Andamiaje adulto, calidad del social pretend play, modelado y apropiación infantil.	Roles compartidos, límites, sociabilidad, reingreso a la escena.	Intervención aleatorizada con 27 playgroups y 214 niños.	Permite discutir mecanismos de cambio; no afirmar efectos uniformes en todos los dominios.
Playgroups Preescolares	Interacción entre pares, pertenencia, participación familiar y preparación social.	Invitación, permanencia, participación distribuida, vínculos iniciales.	Revisión de alcance con nueve estudios incluidos.	Aporta beneficios percibidos y categorías relacionales; no estima impacto causal.
Juego Cooperativo-Creativo	Meta común, ayuda mutua, creatividad compartida y regulación de la acción grupal.	Distribución de materiales, cooperación, acuerdos, producción colectiva.	Síntesis de programas con diseños pretest-postest y grupos de control.	Fundamenta principios cooperativos; no obliga a replicar programas completos.
Cuentos sociales y lectura compartida	Narrativa emocional, conversación sobre consecuencias y empatía.	Reparación simbólica, comunicación afectiva, reconocimiento de necesidades del otro.	Estudio experimental con 60 niños de 4 a 5 años y familias.	Sugiere utilidad de una estrategia de bajo costo; no reemplaza interacción real entre pares.
Pedagogías del juego en ruralidad	Uso de recursos locales, objetos cotidianos, comunidad y adaptación material.	Pertenencia cultural, juego cooperativo con materiales disponibles, memoria comunitaria.	Estudio cualitativo con seis practicantes de tres escuelas rurales.	Muestra barreras y posibilidades de implementación; no generaliza a toda ruralidad.

Nota. Los casos se incorporan como evidencia externa para construir criterios de diseño y observación. No son datos primarios del capítulo ni validan empíricamente el Modelo PRAXILÚDICO.

La diferencia entre los casos es parte del argumento. Algunos aportan evidencia agregada, otros mecanismos de mediación, otros condiciones rurales o recursos de bajo costo. Su convergencia no produce una prueba integrada de eficacia; permite construir una cartografía metodológica para leer microescenas de convivencia con mayor precisión.

Para visualizar esa función, la Figura 9 ubica los casos documentados alrededor de la cartografía praxioconvivencial. La figura evita una lectura acumulativa: cada caso aporta un mecanismo y, al mismo tiempo, un límite que debe conservarse en la transferencia pedagógica.

Figura 9. Casos documentados y función dentro de la cartografía PRAXICONVIVENCIAL



Nota. Los casos proceden de literatura científica y documentos institucionales. Su incorporación es metodológica: no se agregan como evidencia homogénea ni como prueba integrada de eficacia.

La figura muestra que el aporte no consiste en elegir un programa modelo, sino en extraer principios transferibles. El docente puede cambiar el material, el espacio, la duración o el soporte de registro; lo que no debería perderse es la relación entre propósito socioemocional, microescena, mediación, evidencia y límite interpretativo.

5.5. Cartografía PRAXICONVIVENCIAL de microescenas

La cartografía PRAXICONVIVENCIAL es el producto metodológico central del capítulo. Su función es convertir casos documentados en decisiones de observación. En lugar de preguntar si una actividad “mejoró la convivencia”, pregunta qué microescena hizo visible la experiencia, qué conducta apareció, qué apoyo fue necesario y qué evidencia permite sostener una interpretación prudente.

Se definieron seis microescenas. La invitación al juego permite observar inclusión y pertenencia inicial. La distribución de materiales muestra reciprocidad, cesión, turnos y disputas. El sostenimiento de roles revela perspectiva del otro, lenguaje social y continuidad simbólica. El desacuerdo entre pares permite analizar conflicto, límites y comunicación afectiva. La reparación simbólica observa restitución, disculpa funcional, reconstrucción de acuerdos o reingreso. La continuidad grupal permite identificar si el niño permanece reconocido dentro de la trama lúdica.

Estas microescenas pueden aparecer en una misma actividad o en sesiones distintas. Su valor radica en que ofrecen unidades pequeñas, documentables y comparables. También obligan a mirar los

apoyos. Una invitación iniciada por un par no tiene el mismo significado que una inclusión ordenada por el adulto; una reparación simbólica no equivale a una disculpa repetida sin comprensión; una distribución de materiales puede ser cooperación o cumplimiento externo, según la agencia infantil observada.

La Tabla 16 presenta la síntesis correspondiente: Matriz de microescenas para documentar convivencia lúdica.

Tabla 16. Matriz de microescenas para documentar convivencia lúdica

Microescena	Pregunta de Observación	Evidencia Pedagógica Posible	Decisión Docente Derivada	Límite de Interpretación
Invitación al Juego	¿Quién entra, quién queda fuera y cómo se abre la participación?	Mapa breve de invitaciones, registro anecdótico, observación de roles iniciales.	Ajustar entrada, asignar roles abiertos, facilitar invitación sin exponer al niño.	No toda presencia en el grupo implica inclusión emocional.
Distribución de Materiales	¿Cómo se reparten, disputan, ceden o comparten objetos?	Lista de turnos, notas sobre disputas, cesiones, ayudas o monopolios.	Modificar cantidad de material, visibilizar reglas de uso, rotar responsabilidades.	Compartir por orden adulta no equivale a cooperación.
Sostenimiento de Roles	¿Los niños mantienen, negocian o transforman roles dentro de la escena?	Registro de lenguaje de rol, permanencia, cambios acordados y propuestas simbólicas.	Ampliar la escena con preguntas breves, ofrecer materiales abiertos, retirar ayuda gradual.	El juego simbólico no garantiza por sí mismo competencia social.
Desacuerdo entre Pares	¿Qué ocurre cuando aparece tensión por regla, objeto, rol o turno?	Descripción objetiva del episodio, frase utilizada, apoyo adulto y respuesta posterior.	Mediar con lenguaje breve, proteger al afectado, transformar la tensión en acuerdo.	El conflicto no es fracaso si no produce daño y puede ser tramitado pedagógicamente.
Reparación Simbólica	¿Qué acción reconstruye el vínculo o permite volver al juego?	Devolución de objeto, invitación, cambio de rol, reconstrucción de regla, gesto de ayuda.	Favorecer reparación comprensible para los niños, no solo disculpa formal.	La reparación no debe forzarse si hay daño persistente o riesgo emocional.
Continuidad grupal	¿La experiencia deja al niño	Mapa sociolúdico, observación de	Rediseñar roles, reducir exclusión,	La participación visible no siempre

Microescena	Pregunta de Observación	Evidencia Pedagógica Posible	Decisión Docente Derivada	Límite de Interpretación
	reconocido dentro de la trama compartida?	permanencia, reconocimiento de aportes, reingreso.	sostener pertenencia sin obligar cercanía.	expresa bienestar o seguridad relacional.

Nota. La matriz opera como producto metodológico del capítulo. No es escala de evaluación ni instrumento validado; orienta observación situada y decisiones de mediación.

Esta matriz permite diferenciar la convivencia como práctica observable de la convivencia como juicio global. La docente no necesita documentar todo lo que ocurre; necesita registrar aquello que permite reconstruir la relación entre microescena, apoyo, respuesta infantil y continuidad pedagógica.

5.6. TIC de baja conectividad para convivencia lúdica en contextos rurales y de bajos recursos

La incorporación de TIC en este capítulo responde a una exigencia de equidad. Muchas instituciones rurales o de bajos recursos no disponen de conectividad estable, plataformas institucionales, aulas equipadas o dispositivos individuales. Eso no impide documentar convivencia lúdica. Obliga a trabajar con una noción de suficiencia tecnopedagógica: usar el soporte mínimo que ayude a anticipar, registrar, comunicar y ajustar sin desplazar el juego presencial.

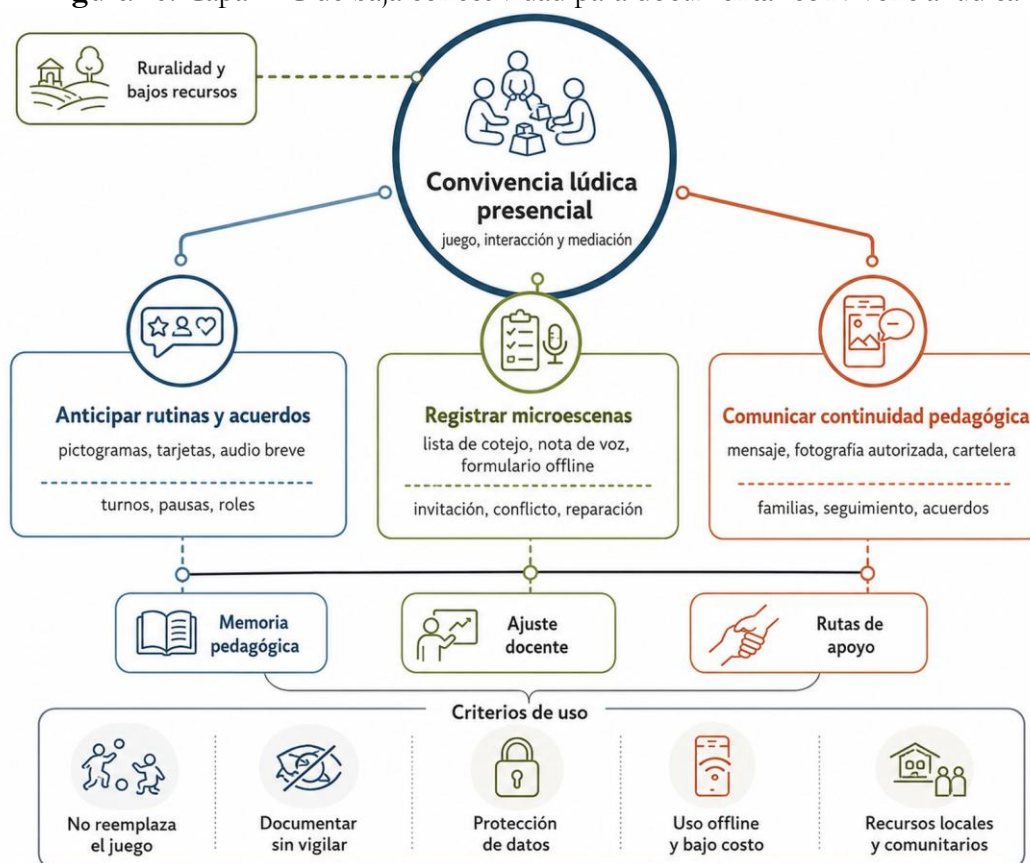
La discusión internacional sobre tecnología educativa advierte que las soluciones digitales pueden ampliar acceso y gestión, pero también pueden producir daños si se introducen sin evidencia, equidad, sostenibilidad o protección de datos (UNESCO, 2023). UNICEF, por su parte, subraya que las soluciones digitales deben poder operar offline o con conectividad limitada, funcionar en dispositivos de bajo costo, ser inclusivas y respetar buenas prácticas de seguridad y protección de datos (UNICEF, 2025).

En educación inicial, esa cautela debe ser más estricta. Las TIC no deben reemplazar la interacción corporal, simbólica y social del juego. Su lugar más defendible está del lado docente: preparar pictogramas, registrar microescenas, conservar evidencias con autorización, comunicar acuerdos con familias y sostener memoria pedagógica. Un teléfono compartido, una grabación de audio docente, una fotografía del producto colectivo o una hoja de cálculo offline pueden ser más pertinentes que una plataforma compleja si responden a un propósito claro.

La ruralidad no debe leerse como carencia tecnológica, sino como condición de diseño. El estudio de Selepe et al. (2024) muestra que los centros rurales pueden enfrentar falta de recursos y formación para implementar pedagogías del juego, pero también pueden aprovechar materiales naturales, objetos cotidianos, juegos locales y participación comunitaria. La capa TIC praxioconvivencial se ubica allí: no importa cuán sofisticado sea el dispositivo, sino si ayuda a documentar sin vigilar y a comunicar sin exponer.

La Figura 10 sintetiza esta capa de baja conectividad. La figura diferencia tres funciones: anticipar rutinas y acuerdos, registrar microescenas, y comunicar continuidad pedagógica. En la base se ubican criterios de uso que impiden convertir la documentación en vigilancia o las TIC en sustituto del vínculo pedagógico.

Figura 10. Capa TIC de baja conectividad para documentar convivencia lúdica



Nota. La figura organiza funciones de soporte tecnopedagógico en instituciones rurales o de bajos recursos. La tecnología se entiende como apoyo de documentación y comunicación, no como reemplazo del juego presencial.

La figura introduce una regla práctica: el mejor soporte no es el más avanzado, sino el que permite reconstruir qué ocurrió, con qué mediación, cómo respondió el grupo y qué ajuste se requiere, sin aumentar exposición infantil ni carga administrativa.

La Tabla 17 presenta la síntesis correspondiente: TIC de baja conectividad para documentar convivencia lúdica en contextos rurales y de bajos recursos.

Tabla 17. TIC de baja conectividad para documentar convivencia lúdica en contextos rurales y de bajos recursos

Función Praxioconvivencial	Soporte TIC o Analógico-Digital	Uso Pedagógico	Evidencia Posible	Límite Ético y Metodológico
Anticipar Acuerdos	Pictogramas impresos, tarjetas de color, imagen en celular docente, audio breve.	Hacer visibles turnos, pausas, invitaciones, roles y transiciones.	Respuesta ante señal, reducción de apoyo verbal, continuidad del juego.	No usar señales para marcar públicamente fallas individuales.
Registrar Microescenas	Lista de cotejo impresa, formulario	Documentar invitación, conflicto,	Notas breves, recurrencia, nivel de apoyo,	No convertir el registro en vigilancia

Función Praxioconvivencial	Soporte TIC o Analógico-Digital	Uso Pedagógico	Evidencia Posible	Límite Ético y Metodológico
	offline, nota de voz docente, hoja de cálculo local.	reparación, ayuda mutua o exclusión.	condiciones de la actividad.	permanente ni archivo de errores.
Comunicar con Familias	Mensaje de texto, audio breve, fotografía autorizada, cartelera comunitaria.	Compartir acuerdos de convivencia, avances y apoyos útiles para continuidad hogar-escuela.	Evidencia narrativa o visual protegida; acuerdos de seguimiento.	No circular imágenes identificables sin autorización ni fuera de propósito pedagógico.
Construir Memoria Pedagógica	Carpeta física, portafolio local, repositorio institucional protegido, respaldo offline.	Comparar sesiones, identificar apoyos que funcionan y sostener continuidad docente.	Secuencia de ajustes, decisiones tomadas, microescenas recurrentes.	No presentar registros como diagnóstico ni como medición clínica.
Adaptar Recursos al Territorio	Material reciclado con códigos visuales, cuentos grabados, imágenes del entorno, juegos locales digitalizados.	Vincular convivencia lúdica con cultura, lengua, recursos y comunidad.	Apropiación del grupo, participación comunitaria, uso de objetos locales.	No asumir que lo digital es superior a lo comunitario o analógico.
Activar Rutas de Apoyo	Registro organizado para coordinación, orientación escolar o familia.	Sustentar conversaciones cuando hay daño persistente o exclusión reiterada.	Secuencia de episodios, apoyos probados, respuesta infantil, acuerdos familiares.	No sustituir protocolos institucionales ni valoración especializada.

Nota. La matriz diferencia usos de apoyo tecno pedagógico. La calidad praxiolúdica depende de la finalidad, la protección ética y la interpretación docente, no del grado de sofisticación tecnológica.

Esta matriz desplaza la discusión tecnológica hacia una lógica de suficiencia. Una lista en papel puede ser más sólida que una aplicación si diferencia microescena, apoyo y respuesta; una plataforma digital puede ser débil si acumula archivos sin interpretación. En instituciones de bajos recursos, esta distinción es central para no convertir la innovación en dependencia de infraestructura.

5.7. Modalidades lúdicas y mecanismos socioemocionales

Las microescenas no aparecen del mismo modo en todas las modalidades lúdicas. El juego simbólico favorece roles, perspectiva y reparación narrativa; el juego cooperativo exige interdependencia y distribución de acciones; las rondas y juegos tradicionales sostienen pertenencia, ritmo y memoria grupal; los cuentos dramatizados abren conversación emocional; las experiencias con materiales del entorno permiten cooperación situada; y las señales visuales lúdicas ayudan a anticipar participación y transiciones.

La selección de la modalidad debe partir del propósito socioemocional. Si se quiere observar inclusión, conviene analizar entradas al juego y roles iniciales. Si el foco es cooperación, se requiere una tarea que no pueda resolverse individualmente. Si interesa reparación, la experiencia debe permitir reconstruir una acción, no solo pedir disculpas. Si se busca pertenencia, la actividad debe dar lugar a reconocimiento de aportes y continuidad grupal.

La Tabla 18 presenta la síntesis correspondiente: Correspondencia entre modalidades lúdicas, microescenas y mecanismos socioemocionales.

Tabla 18. Correspondencia entre modalidades lúdicas, microescenas y mecanismos socioemocionales

Modalidad Lúdica	Microescenas más Visibles	Mecanismo Socioemocional	Condición de Uso	Riesgo que debe Prevenirse
Juego Simbólico	Roles, desacuerdos de guion, reparación simbólica, reingreso.	Perspectiva del otro, lenguaje social, transformación de emociones.	Tiempo suficiente, materiales abiertos y mediación que amplíe sin dirigir por completo.	Forzar respuestas adultas o convertir el juego en dramatización moralizante.
Juego Cooperativo	Distribución de materiales, ayuda mutua, meta común, pertenencia.	Interdependencia, reciprocidad, coordinación de acciones.	Tarea compartida real, roles flexibles y participación distribuida.	Permitir que un niño controle toda la actividad o excluir al menos hábil.
Rondas y Juegos Tradicionales	Invitación, turnos, permanencia, identidad grupal.	Ritmo común, reconocimiento mutuo, repetición y seguridad.	Reglas breves, previsibles y adaptadas a edad y cultura local.	Usarlas solo como repetición mecánica sin observación relacional.
Cuentos Dramatizados	Comunicación afectiva, empatía, reparación, reconocimiento del malestar.	Distancia simbólica para hablar de conflicto sin exponer a un niño.	Preguntas breves, títeres o dibujos, cierre con acción reparadora.	Convertir el cuento en sermón o exigir sentimientos que no emergan.
Juego con Materiales del Entorno	Cooperación, distribución, creatividad compartida,	Uso de objetos cotidianos para construir metas comunes.	Seguridad, disponibilidad, acuerdos de cuidado y	Asumir que escasez de materiales impide juego pedagógico.

Modalidad Lúdica	Microescenas más Visibles	Mecanismo Socioemocional	Condición de Uso	Riesgo que debe Prevenirse
	pertenencia territorial.		pertinencia cultural.	
Señales Visuales Lúdicas	Anticipación, pausa, entrada o salida del juego, acuerdos comunes.	Reducir carga verbal y hacer visible la regla compartida.	Códigos grupales, no punitivos, enseñados con práctica y juego.	Usarlas para exhibir a quien “falló” o como control conductual rígido.

Nota. La correspondencia es analítica y cualitativa. No expresa niveles de eficacia ni sustituye observación contextual.

La tabla deja una implicación práctica: la planificación praxioconvivencial no empieza preguntando “qué juego haremos”, sino “qué microescena necesitamos observar y acompañar”. La actividad se elige después.

5.8. Documentación, indicadores y ecuaciones descriptivas

Documentar convivencia lúdica exige separar tres operaciones: registrar, valorar e interpretar. Registrar es describir lo ocurrido; valorar es asignar un nivel según criterios previamente definidos; interpretar es relacionar la conducta con la microescena, el apoyo adulto, el contexto del grupo y la continuidad de la experiencia. Cuando estas operaciones se mezclan, el registro puede parecer más preciso de lo que realmente es.

Las herramientas de observación del juego muestran que es posible documentar acciones, lenguaje y expresiones emocionales con mayor granularidad que una impresión general (Veraksa et al., 2025b). En este capítulo, los indicadores no se presentan como escala psicométrica. Funcionan como apoyo para diarios de campo, listas de cotejo, registros anecdóticos o portafolios pedagógicos.

Puede utilizarse una escala descriptiva de 0 a 3 cuando la institución quiera comparar momentos dentro del mismo grupo: 0 indica que la conducta no se observó; 1, que apareció con apoyo adulto intenso; 2, que se presentó con apoyo parcial; y 3, que emergió con autonomía relativa dentro de la actividad. Esta escala organiza observaciones; no clasifica niños ni diagnostica habilidades sociales.

Dado que las microescenas pueden documentarse con criterios comunes, la Ecuación (4) formaliza un promedio descriptivo de convivencia lúdica observada. Su función es sintetizar registros comparables dentro de un mismo grupo y periodo, no producir una medida psicométrica.

Ecuación (4). Índice descriptivo de Convivencia Lúdica Observada

$$ICLO = \frac{I + D + ROL + DES + REP + P}{6}$$

En la Ecuación (4), ICLO corresponde al Índice descriptivo de Convivencia Lúdica Observada; I representa invitación al juego; D, distribución de materiales; ROL, sostenimiento de roles; DES, desacuerdo tramitado pedagógicamente; REP, reparación simbólica; y P, pertenencia grupal. Cada componente debe valorarse entre 0 y 3 con una rúbrica explícita. El índice solo es defendible si se aplica en actividades comparables y acompañado de notas de campo.

La Ecuación (5) ayuda a revisar el balance entre iniciativa infantil y dependencia de la mediación adulta. Este cálculo es útil porque una convivencia aparentemente estable puede depender casi por completo del adulto, mientras que una escena con tensiones moderadas puede mostrar mayor agencia infantil si los niños participan en la reconstrucción del acuerdo.

Ecuación (5). Balance descriptivo de Agencia Socioemocional

$$BAS = \frac{AI}{AI + AD}$$

En la Ecuación (5), BAS significa Balance descriptivo de Agencia Socioemocional; AI representa acuerdos, invitaciones, reparaciones o redistribuciones iniciadas por los niños; AD representa acciones equivalentes iniciadas directamente por el adulto. El valor se aproxima a 1 cuando predominan iniciativas infantiles y a 0 cuando casi toda reorganización depende del adulto. Un BAS bajo no es negativo por sí mismo si el grupo está iniciando la práctica, si hay riesgo relacional o si la seguridad exige mediación alta.

La Tabla 19 presenta la síntesis correspondiente: Indicadores para documentar microescenas de convivencia lúdica.

Tabla 19. Indicadores para documentar microescenas de convivencia lúdica

Dominio	Indicadores observables	Evidencia posible	Pregunta de interpretación	Precaución
Empatía inicial	Mira al compañero afectado; ofrece ayuda; modifica una acción; incluye a quien queda fuera.	Nota de episodio, fotografía autorizada del producto grupal, relato docente.	¿La respuesta surgió por iniciativa infantil o por instrucción adulta?	No inferir empatía estable por un gesto aislado.
Comunicación afectiva	Pide turno; expresa desacuerdo; nombra emoción; propone alternativa; escucha una explicación breve.	Frases breves, mapa de interacción, registro anecdótico.	¿El niño cuenta con lenguaje suficiente para expresar lo que necesita?	No comparar niños con repertorios lingüísticos distintos.
Cooperación	Comparte materiales; sostiene meta común; acepta roles; ayuda a reorganizar el juego.	Lista de cotejo, secuencia de roles, registro de participación.	¿Hubo reciprocidad o solo cumplimiento de una orden?	No confundir simultaneidad con cooperación.
Resolución de conflicto	Pausa, acepta mediación, repara una acción,	Descripción del conflicto, acción de reparación,	¿La reparación fue comprensible para los niños?	No exigir disculpas formales sin acción reparadora.

Dominio	Indicadores observables	Evidencia posible	Pregunta de interpretación	Precaución
	reintegra al par al juego.	seguimiento del reingreso.		
Pertenencia grupal	Invita, reconoce aportes, mantiene al par dentro de la trama, acepta diferencias de habilidad.	Mapa sociolúdico, observación de roles, producto colectivo.	¿La participación fue distribuida o concentrada en pocos niños?	No forzar cercanía si hay daño o malestar persistente.

Nota. Los indicadores requieren recurrencia y contexto. Un comportamiento aislado no permite clasificar al niño ni inferir rasgos permanentes.

Las ecuaciones y los indicadores tienen sentido únicamente si se integran en una lectura cualitativa. Un número puede orientar la revisión docente, pero la explicación depende de las notas de campo: regla visible, tamaño del grupo, disponibilidad de materiales, apoyo adulto, historia relacional y estado emocional del grupo.

5.9. Prevención pedagógica de agresión, exclusión y daño relacional

La prevención de conductas agresivas en educación inicial requiere cuidado conceptual. No toda disputa entre niños pequeños equivale a bullying, pero tampoco debe minimizarse el daño cuando existe agresión persistente, exclusión reiterada o desequilibrio de poder emergente. Las definiciones institucionales de bullying suelen incluir agresión no deseada, repetición y desequilibrio de poder; en primera infancia esos elementos deben leerse con atención al desarrollo, al lenguaje disponible y a la comprensión de normas (Center for Safe Schools, 2024).

La mediación praxioconvivencial trabaja antes de que el conflicto se consolide como patrón. Un títere que excluye a otro, una historia en la que un personaje no recibe turno, una construcción que exige repartir materiales o una ronda que permite reingreso pueden crear distancia simbólica para hablar de daño sin exponer públicamente a un niño. Esa distancia no niega la responsabilidad; protege la dignidad infantil mientras se reconstruyen límites y alternativas.

Cuando aparece una conducta agresiva, la primera acción no es registrar sino proteger. Detener el golpe, separar si es necesario, nombrar el límite corporal con frase breve y atender al niño afectado precede cualquier actividad lúdica posterior. Después puede diseñarse una microescena de reparación si el grupo está en condiciones de comprenderla. El juego no sustituye rutas institucionales; ayuda a reconstruir convivencia cuando la situación sigue dentro del alcance pedagógico del aula.

La Tabla 20 presenta la síntesis correspondiente: Criterios pedagógicos ante agresión, exclusión o daño relacional en experiencias lúdicas.

Tabla 20. Criterios pedagógicos ante agresión, exclusión o daño relacional en experiencias lúdicas

Situación Observada	Respuesta Inmediata	Microescena Posterior	Evidencia a Documentar	Criterio de Activación de Ruta
Golpe, empujón, mordisco o daño corporal.	Detener la acción, proteger al afectado y nombrar el límite corporal.	Reparación concreta y reingreso gradual si es seguro.	Descripción objetiva, apoyo brindado, respuesta posterior.	Persistencia, intensidad, lesión, miedo o repetición hacia el mismo niño.
Burla, sobrenombre o palabra ofensiva.	Interrumpir la frase y proteger al niño afectado.	Cuento, títere o dramatización sobre palabras reparadoras.	Frases usadas, reacción del grupo, mediación requerida.	Reiteración, humillación pública o aislamiento generado.
Exclusión reiterada.	Hacer visible la regla de inclusión sin exponer al excluido.	Roles necesarios y rotativos en juego cooperativo.	Mapa de invitaciones, rechazos y reingresos.	Patrón temporal o rechazo sostenido hacia un niño.
Dominio rígido de materiales o reglas.	Redistribuir materiales y recordar acuerdos.	Juego con roles rotativos de liderazgo y ayuda.	Cambios en turnos, cesión, negociación y límites.	Escalada de control, intimidación o imposibilidad de participar.
Conflicto repetido entre los mismos niños.	Separar, escuchar brevemente y preservar seguridad.	Cooperación graduada con mediación alta o actividades paralelas.	Patrón temporal, disparadores, apoyos eficaces.	Daño persistente, angustia, temor o imposibilidad de convivencia segura.

Nota. Los criterios son pedagógicos y preventivos. No reemplazan protocolos institucionales de convivencia, protección infantil, orientación escolar o valoración especializada.

La tabla refuerza una frontera necesaria: documentar no significa tolerar daño mientras se acumula evidencia. La protección del niño afectado y la activación de rutas cuando corresponda tienen prioridad sobre cualquier estrategia lúdica.

5.10. Discusión

El capítulo propone una lectura de la convivencia lúdica centrada en microescenas. Esta decisión modifica el tipo de aporte del Modelo PRAXILÚDICO. La convivencia deja de entenderse como resultado general de jugar en grupo y pasa a ser una relación observable entre episodios, apoyos, respuestas infantiles y continuidad pedagógica. El cambio es metodológico: no pregunta solo qué actividad se realizó, sino qué relación hizo visible esa actividad.

La evidencia sobre pretend play respalda la pertinencia del juego simbólico para observar competencia social, pero también delimita su alcance. El metaanálisis de Smits-van der Nat et al. (2024) muestra una relación positiva entre juego de representación y competencia social, aunque advierte que no pueden sostenerse conclusiones causales. Esta tensión justifica la cartografía de microescenas: en

vez de afirmar que el juego simbólico “mejora” la convivencia, el capítulo precisa qué puede observarse en roles, invitaciones, acuerdos y reparaciones.

Los estudios de play tutoring aportan una segunda lección. La mediación adulta no es buena por ser más intensa. Su valor depende de si abre una puerta para que el niño participe con mayor calidad dentro de la escena. Kalkusch et al. (2022) muestran que la calidad del social pretend play puede operar como mecanismo para algunos cambios, pero que los efectos en habilidades sociales distales no son homogéneos. Esa evidencia matiza la idea de andamiaje: acompañar no es controlar; retirar apoyo también forma parte de la mediación.

Los playgroups amplían la mirada hacia la ecología relacional. Su aporte no está en un protocolo de aula, sino en mostrar que las interacciones infantiles se sostienen en redes de pares, familias, adultos y rutinas comunitarias (Mosby & Mensinga, 2025). Esta lectura es importante para instituciones rurales o de bajos recursos, donde la comunidad puede aportar juegos, relatos, objetos y acuerdos que no proceden de una plataforma curricular formal.

La evidencia sobre juegos cooperativo-creativos y cuentos sociales permite diferenciar dos mecanismos complementarios. Los juegos cooperativos trabajan la convivencia desde la interdependencia de la acción; los cuentos sociales la preparan desde narrativa, emoción y conversación. En el primer caso, el niño debe coordinarse con otros para que la tarea continúe; en el segundo, puede pensar el conflicto a través de personajes antes de enfrentarlo directamente. Ambos mecanismos son útiles, pero no son intercambiables.

La inclusión de TIC de baja conectividad agrega una implicación que no aparece con suficiente fuerza en los enfoques lúdicos tradicionales. En contextos de bajos recursos, documentar convivencia no puede depender de plataformas sofisticadas. Las orientaciones de UNESCO y UNICEF permiten sostener un criterio prudente: la tecnología educativa debe ser apropiada, equitativa, segura, sostenible y complementaria de la interacción docente, no sustituto del vínculo presencial (UNESCO, 2023; UNICEF, 2025).

La propuesta TIC del capítulo no digitaliza el juego. Digitaliza o semidigitaliza la memoria pedagógica cuando es útil: una foto autorizada de una construcción común, una nota de voz docente después de una microescena, una lista de cotejo offline, un mensaje breve a la familia sobre acuerdos de convivencia. Este enfoque evita confundir innovación con dispositivo. También protege a instituciones rurales de una comparación injusta con escuelas urbanas mejor dotadas.

La tensión más delicada está en la documentación. La observación de convivencia puede mejorar la reflexión docente, pero también puede convertirse en vigilancia si se registra solo la falla, se archivan imágenes sin propósito o se usa la evidencia para fijar identidades. Por eso el capítulo insiste en microescenas y límites: registrar qué ocurrió, con qué apoyo y qué ajuste se deriva; no reunir pruebas contra el niño.

El aporte teórico del capítulo está en proponer la convivencia como trama de microescenas, no como atributo general del grupo. El aporte metodológico está en traducir casos documentados en matrices de observación, indicadores, ecuaciones descriptivas y capa TIC mínima. El aporte práctico está en ofrecer criterios para docentes que necesitan trabajar cooperación, exclusión, reparación y pertenencia con recursos disponibles y sin invadir la experiencia infantil.

El límite principal permanece claro. El capítulo no valida empíricamente el Modelo PRAXILÚDICO ni demuestra efectos sobre convivencia. Las matrices, figuras y ecuaciones son productos metodológicos fundamentados en literatura y casos documentados. Su siguiente fase debería incluir validación de contenido con expertos, pilotaje en aulas urbanas y rurales, análisis de factibilidad docente, acuerdo entre observadores y evaluación de sensibilidad al cambio en microescenas específicas.

5.11. Implicaciones para la práctica docente, la gestión rural y la investigación

Para la práctica docente, el capítulo ofrece una regla concreta: planificar convivencia desde microescenas. Si el propósito es inclusión, la observación debe concentrarse en invitaciones, entradas y permanencia; si el propósito es cooperación, debe existir interdependencia real; si se busca reparación, el juego debe permitir una acción que reconstruya el vínculo. Esta precisión evita llenar la jornada de actividades lúdicas sin lectura socioemocional.

Para instituciones rurales o de bajos recursos, la propuesta reconoce que la falta de conectividad no impide documentación pedagógica. La escuela puede usar tarjetas, pictogramas, relatos orales, objetos locales, fotografías autorizadas, carteleros o registros offline. La condición es que esos soportes sirvan para interpretar y ajustar, no para demostrar modernidad tecnológica.

Para la gestión institucional, la cartografía praxioconvivencial puede apoyar conversaciones con familias y equipos docentes. Una familia recibe una información más útil cuando la escuela describe que el niño logra reintegrarse al juego con un rol claro, pero se desorganiza cuando la distribución de materiales no es visible, que cuando solo se le informa que “no comparte”. La documentación contextual mejora la corresponsabilidad sin etiquetar.

Para la investigación futura, el capítulo deja una ruta escalonada. Primero, validar la claridad de microescenas e indicadores con expertos en educación inicial. Segundo, pilotar la matriz en aulas con diferentes recursos. Tercero, analizar si docentes distintos registran de manera consistente. Cuarto, estudiar si la capa TIC de baja conectividad reduce carga documental o mejora continuidad pedagógica. Solo después tendría sentido evaluar cambios en convivencia mediante diseños comparativos.

5.12. Conclusiones

El capítulo reformula la dimensión socioemocional del Modelo PRAXILÚDICO desde una contribución específica: la cartografía de microescenas de convivencia lúdica. Esta formulación permite evitar una afirmación débil y frecuente: que el juego grupal mejora la convivencia por sí mismo. Lo que puede sostenerse con mayor rigor es que ciertas modalidades lúdicas, bajo condiciones de mediación y documentación, hacen observables episodios de invitación, cooperación, desacuerdo, reparación y pertenencia.

La síntesis de casos documentados muestra que no existe una evidencia única ni homogénea. El juego simbólico aporta roles y perspectiva; el play tutoring muestra la importancia de la calidad de la escena y del apoyo adulto; los playgroups ubican la convivencia en una ecología relacional; los juegos cooperativo-creativos trabajan interdependencia; los cuentos sociales facilitan conversación emocional; las pedagogías rurales recuerdan que materiales locales y comunidad son parte del diseño. El aporte del capítulo está en traducir esos mecanismos en criterios aplicables, no en replicar programas completos.

La incorporación de TIC de baja conectividad amplía la pertinencia territorial del capítulo. En instituciones rurales o de bajos recursos, la documentación praxioconvivencial puede apoyarse en recursos mínimos, híbridos o comunitarios. Su valor depende de proteger la identidad infantil, reducir carga docente, comunicar con familias y sostener memoria pedagógica. La tecnología no define la calidad de la convivencia lúdica; la calidad depende de la relación entre propósito, mediación, evidencia e interpretación.

Las matrices, figuras y ecuaciones incluidas no constituyen instrumentos validados. Son productos metodológicos para orientar planificación, registro e interpretación. Su uso debe

mantenerse dentro del alcance pedagógico: no diagnosticar, no vigilar, no etiquetar y no atribuir a una actividad efectos que solo podrían examinarse con estudios empíricos posteriores.

La proyección investigativa queda abierta. El Modelo PRAXILÚDICO requiere estudios de factibilidad, aceptabilidad, fidelidad de implementación, acuerdo entre observadores y evaluación contextual de microescenas en aulas diversas. Mientras esa evidencia se desarrolla, el capítulo ofrece una herramienta defendible para mirar la convivencia infantil con más cuidado: no como ausencia de tensión, sino como capacidad progresiva de invitar, compartir, negociar, reparar y volver al juego con otros.

Referencias

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>

Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), Article e000939. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>

Center for Safe Schools. (2024). Preventing aggression and bullying in early childhood.

<https://www.centerforsafeschools.org/wp-content/uploads/2024/04/Preventing-Aggression-and-Bullying-in-Early-Childhood-2024.pdf>

Chen, H., Zeng, X., & Yang, Y. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1569925.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1569925>

Douvlos, C. (2019). Bullying in preschool children. *Psychological Thought*, 12(1), 131-142.

<https://doi.org/10.5964/psyct.v12i1.284>

Garaigordobil, M., Berrueto, L., & Celume, M.-P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "Game Program". *Journal of Intelligence*, 10(4), Article 77.

<https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>

Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change? *International Journal of Behavioral Development*, 47(2), 158-171.

<https://doi.org/10.1177/01650254221108163>

Mosby, V., & Mensinga, J. (2025). Social-emotional learning and skills development in pre-school aged children attending playgroup in Australia: A scoping review of the perceived benefits.

Australasian Journal of Early Childhood, 50(2). <https://doi.org/10.1177/18369391241306766>

Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N., & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116, Article 102059. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>

Selepe, M. A., Mofokeng, M. M., & Hadebe-Ndlovu, B. N. (2024). Implementing play pedagogies within rural early childhood development centres: Practitioners' views. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), Article a1387. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1387>

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

UNICEF. (2018). Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>

UNICEF. (2025). Beyond digital as usual: Digital education strategy 2025-2030. UNICEF. <https://www.unicef.org/digitaleducation/digital-education-strategy-2025-2030>

Veraksa, A. N., Plotnikova, V. A., Sukhikh, V. L., Kornienko, D. S., & Rudnova, N. A. (2025a). Non-therapeutic play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3-7: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1475387. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>

Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., Gavrilova, M., Bokov, I., & Plotnikova, V. (2025b). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1614161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161>

CAPÍTULO VI

Modelo PRAXILÚDICO para Educación Inicial: construcción operacional del juego como mediación pedagógica documentable, adaptable y territorialmente transferible

Autores:

Erica Tatiana Garavito-Campillo  Francisco Javier Vásquez-De la Hoz 

Rubén Enrique Baena-Navarro 

Resumen

Este capítulo formula el Modelo PRAXILÚDICO como un constructo pedagógico operacional orientado al diseño, mediación, observación e interpretación de experiencias lúdicas en educación inicial. El problema que aborda no es la ausencia del juego en el discurso pedagógico, sino su frecuente tratamiento como categoría amplia, poco diferenciada y difícil de documentar. Para responder a esa limitación, el capítulo desarrolla una síntesis teórico-operacional de evidencia científica publicada sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, motricidad, autorregulación, socioemocionalidad, ambientes exteriores, observación del juego, formación docente, transformación digital y ruralidad. El resultado es una arquitectura metodológica compuesta por seis dimensiones cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica y seis fases de aplicación: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. El modelo incorpora una capa transversal de transformación digital entendida como soporte de trazabilidad, no como sustitución del juego presencial, y una matriz de adaptabilidad rural-urbana que permite aplicar el constructo con soportes digitales, analógicos o mixtos. El capítulo no presenta validación empírica directa ni datos primarios del Modelo PRAXILÚDICO; su aporte consiste en dejar el constructo definido, trazable, aplicable y metodológicamente preparado para estudios posteriores de factibilidad, aceptabilidad, fidelidad de implementación y evaluación empírica en contextos reales.

Palabras clave: Modelo PRAXILÚDICO; juego pedagógico; educación inicial; mediación docente; documentación pedagógica; transformación digital; adaptabilidad rural-urbana.

Abstract

This chapter formulates the PRAXILUDIC Model as an operational pedagogical construct aimed at designing, mediating, observing, and interpreting play-based experiences in early childhood education. The problem addressed is not the absence of play in pedagogical discourse, but its frequent treatment as a broad, weakly differentiated, and difficult-to-document category. To address this limitation, the chapter develops a theoretical-operational synthesis of published scientific evidence on guided play, game-based learning, motor development, self-regulation, socio-emotional processes, outdoor environments, play observation, teacher mediation, digital transformation, and rural education. The resulting framework comprises six dimensions (cognitive, motor, socio-emotional, self-regulatory, environmental, and praxiological) and six application phases: praxiological framing, meaningful recreation, intentional ludic action, exploration and evidence, reflective interpretation, and unifying reading. The model includes a cross-cutting digital transformation layer understood as a support for traceability rather than a replacement for embodied, social, and symbolic play, as well as a rural-urban adaptability matrix that allows the construct to be applied through digital, analog, or mixed supports. The chapter does not provide direct empirical validation or primary data on the PRAXILUDIC Model. Its contribution lies in defining a traceable, applicable, and methodologically prepared construct for future studies on feasibility, acceptability, implementation fidelity, and empirical evaluation in real educational contexts.

Keywords: PRAXILUDIC Model; pedagogical play; early childhood education; teacher mediation; pedagogical documentation; digital transformation; rural-urban adaptability.

6.1. Introducción

El juego ocupa un lugar estable en los discursos sobre educación inicial, pero esa presencia no siempre se traduce en una construcción pedagógica suficientemente operativa. Con frecuencia se le atribuyen beneficios cognitivos, motores, socioemocionales o autorreguladores sin precisar qué modalidad de juego se está considerando, qué condiciones de mediación lo sostienen, qué ambiente lo hace posible, qué evidencia permite documentarlo y hasta dónde llegan las inferencias derivadas de su aplicación. Esta ambigüedad genera un problema metodológico: el juego puede quedar reducido a actividad recreativa, a recurso motivacional o a estrategia didáctica de apariencia lúdica, sin que exista una ruta clara para diseñarlo, acompañarlo, observarlo e interpretarlo en contextos reales de educación inicial.

La literatura científica reciente obliga a una lectura más diferenciada. El juego guiado no produce el mismo tipo de evidencia que el juego libre; el aprendizaje basado en juegos no equivale al juego activo; el juego grupal plantea exigencias distintas a las experiencias en ambientes exteriores o naturales. Los metaanálisis sobre juego guiado y aprendizaje basado en juegos muestran que ciertas modalidades lúdicas pueden asociarse con resultados cognitivos, motivacionales o de compromiso, siempre que exista correspondencia entre la experiencia, el dominio de aprendizaje y la mediación adulta (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022). Ese soporte no autoriza a afirmar que cualquier juego mejora el aprendizaje. Permite sostener algo más preciso: el valor pedagógico del juego depende de su diseño, de la forma de participación infantil, de la calidad de la mediación y del modo en que se interpreta lo observado.

La misma cautela se requiere en la dimensión motriz. La evidencia sobre habilidades motoras fundamentales indica que las intervenciones lúdicas pueden favorecer determinados dominios corporales, pero también muestra que el movimiento espontáneo no debe confundirse con experiencia motriz pedagógicamente estructurada (Chen et al., 2024; Ramos-Munell et al., 2025). Para que el juego corporal adquiera sentido formativo, debe considerar progresión, seguridad, disponibilidad de materiales, oportunidades de repetición, organización del ambiente y acompañamiento docente. Una carrera, un salto o una manipulación de objetos no constituyen por sí mismos evidencia de desarrollo motor; adquieren valor pedagógico cuando pueden relacionarse con una intención, una observación y una interpretación situada.

Los procesos socioemocionales y autorreguladores añaden otra exigencia. Los estudios longitudinales sobre juego libre permiten reconocer asociaciones entre experiencias no estructuradas y autorregulación posterior, pero no convierten el juego en causa directa ni en intervención universal (Colliver et al., 2022). Las revisiones sobre *playgroups* y juego no terapéutico permiten observar la relevancia de las interacciones, los roles, los turnos, la cooperación, la negociación y la expresión emocional, aunque tampoco justifican presentar el juego como solución clínica o como garantía de convivencia (Mosby & Mensinga, 2025; Veraksa et al., 2025a). Estas evidencias delimitan un campo pedagógico fértil, pero también obligan a evitar afirmaciones totalizantes. El juego puede crear oportunidades de desarrollo; esas oportunidades requieren condiciones.

El ambiente es una de esas condiciones. Las investigaciones sobre espacios exteriores y juego en naturaleza permiten comprender que el espacio no funciona como simple contenedor de la actividad, sino como componente que habilita o restringe exploración, movimiento, interacción, riesgo razonable y autonomía infantil (Smedsrud et al., 2024; Taylor et al., 2024). Esta lectura resulta especialmente importante para modelos pedagógicos que aspiran a aplicarse en contextos diversos. Una experiencia lúdica no se transfiere intacta de un aula urbana con recursos digitales a una escuela rural de baja conectividad, ni de un patio amplio a un espacio interior limitado. Lo transferible no es

necesariamente el recurso, sino la lógica pedagógica que articula propósito, mediación, evidencia e interpretación.

La observación del juego constituye un punto crítico para convertir la experiencia lúdica en práctica pedagógica documentable. Sin criterios de registro, el juego queda expuesto a valoraciones impresionistas: “participaron”, “se divertieron”, “mejoraron”. Con una observación excesivamente rígida, el juego puede perder espontaneidad y convertirse en actividad evaluada de forma permanente. Los estudios recientes sobre herramientas observacionales, como Play Matrix y otros instrumentos de apoyo al aprendizaje lúdico en aula, muestran que es posible organizar indicadores de acciones, lenguaje, expresiones emocionales, exploración, conexión social y clima positivo sin reducir necesariamente la experiencia a medición mecánica (Veraksa et al., 2025b; Wolf et al., 2025). Esta tensión entre documentación y preservación del sentido lúdico es uno de los problemas que el presente capítulo asume.

La transformación digital introduce posibilidades y riesgos adicionales. Las tecnologías pueden facilitar registros, portafolios, sistematización de evidencias, análisis descriptivos y comunicación pedagógica; también pueden desplazar experiencias corporales, simbólicas o relacionales si se convierten en el centro de la actividad infantil. La revisión sobre juego digital en primera infancia muestra un campo amplio, asociado con aprendizaje, interacción y entretenimiento, pero atravesado por preocupaciones sobre actividad física y uso problemático (Chu et al., 2024). En contextos rurales o de baja conectividad, el desafío no consiste en digitalizar toda experiencia, sino en diseñar soportes flexibles, seguros y proporcionales. Los estudios sobre competencia digital docente y uso contextualizado de TIC en ruralidad refuerzan esta necesidad de adaptación territorial, sin convertir la tecnología en requisito universal del modelo (Baena-Navarro, 2019; Baena-Navarro et al., 2026; Macea-Anaya et al., 2025, Serrano-Ardila et al., 2026a, 2026b; Carriazo-Regino, 2026).

Frente a este conjunto de tensiones, el capítulo propone el Modelo PRAXILÚDICO como un constructo pedagógico operacional informado por evidencia científica publicada. El término articula dos componentes. Praxiológico remite a una acción docente reflexiva, situada y documentable, capaz de vincular intención, mediación, evidencia e interpretación. Lúdico alude a experiencias de juego que preservan agencia infantil, exploración, interacción, movimiento, simbolización y disfrute. La unión de ambos componentes permite formular una ruta que no reduce el juego a entretenimiento ni lo transforma en instrucción encubierta. El modelo se ubica en un terreno intermedio: busca conservar la naturaleza lúdica de la experiencia mientras ofrece criterios para diseñarla, observarla y analizarla pedagógicamente.

El problema que orienta este capítulo puede formularse así: ¿cómo convertir evidencia científica heterogénea sobre juego en primera infancia en una estructura pedagógica aplicable, sin afirmar una validación empírica que todavía no ha sido realizada? La pregunta es deliberadamente metodológica. No se pretende demostrar que el Modelo PRAXILÚDICO produce efectos en aula, ni comparar su eficacia frente a otras intervenciones. El propósito es construir una arquitectura operativa que permita ordenar dimensiones, fases, evidencias y condiciones de uso, dejando el modelo preparado para aplicaciones y evaluaciones posteriores.

En coherencia con ese alcance, el objetivo del capítulo es formular y operacionalizar el Modelo PRAXILÚDICO como un constructo pedagógico aplicable al diseño, mediación, observación e interpretación de experiencias lúdicas en educación inicial, a partir de evidencia científica publicada sobre juego, aprendizaje, desarrollo infantil, documentación pedagógica, transformación digital y adaptabilidad territorial. Esta formulación delimita el tipo de contribución esperada. El capítulo no presenta datos primarios, no valida instrumentos, no reporta pilotajes y no estima efectos propios. Su aporte se ubica en la construcción teórico-operacional de un modelo trazable.

La contribución esperada se organiza en tres niveles. El primero es conceptual: diferenciar seis dimensiones del juego pedagógico cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica sin tratarlas como factores estadísticos ni como resultados garantizados. El segundo es metodológico: traducir esas dimensiones en seis fases de acción docente planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. El tercero es aplicado: establecer matrices de uso, condiciones mínimas, criterios de documentación y una capa digital transversal que pueda adaptarse a entornos urbanos, rurales, periurbanos o de baja conectividad.

El capítulo se estructura de acuerdo con esa lógica. Primero, presenta la metodología de síntesis teórico-operacional empleada para convertir literatura científica en componentes del constructo. Luego expone los resultados de la construcción: dimensiones, fases, matriz operativa, capa digital, adaptabilidad rural-urbana y condiciones mínimas de uso. Posteriormente discute el alcance del modelo, sus implicaciones y sus límites, distinguiendo soporte empírico externo de validación empírica directa. Finalmente, formula conclusiones proporcionales al diseño del capítulo: el Modelo PRAXILÚDICO queda metodológicamente tratable, aplicable y preparado para evaluación posterior, pero no puede presentarse todavía como intervención validada.

6.2. Metodología

6.2.1. Diseño metodológico del capítulo

El capítulo se desarrolló mediante una síntesis teórico-operacional de evidencia científica publicada, orientada a construir el Modelo PRAXILÚDICO como un constructo pedagógico aplicable al diseño, mediación, observación e interpretación de experiencias lúdicas en educación inicial. La finalidad metodológica no fue validar empíricamente el modelo, medir su eficacia ni producir datos primarios. El propósito fue distinto: traducir hallazgos reportados en estudios científicos sobre juego, aprendizaje y desarrollo infantil en una estructura operativa que pueda ser comprendida, adaptada y utilizada por docentes o investigadores en contextos educativos diversos.

Esta decisión evita una confusión frecuente en la construcción de modelos pedagógicos. Fundamentar un modelo con literatura científica no equivale a demostrar su eficacia. La evidencia disponible permite organizar principios, dimensiones, fases y criterios de aplicación; no permite afirmar que el modelo produce efectos causales hasta que sea sometido a estudios empíricos específicos. Por esa razón, el diseño adoptado se ubica en una fase de construcción metodológica informada por evidencia, no en una fase de validación experimental.

El capítulo complementa la revisión científico-documental previa porque no vuelve a discutir la literatura como un fin en sí mismo. Su tarea consiste en convertir esa evidencia en un constructo aplicable. La literatura sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos, juego activo, autorregulación, desarrollo socioemocional, ambientes exteriores, observación del juego y formación docente fue utilizada para establecer qué dimensiones debía integrar el modelo, qué fases resultaban necesarias y qué criterios mínimos permitirían aplicarlo sin reducir el juego a entretenimiento ni transformarlo en instrucción encubierta (Alotaibi, 2024; Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022).

6.2.2. Enfoque metodológico

El enfoque fue cualitativo-documental, con orientación analítica y constructiva. Se entiende por constructiva la operación mediante la cual la evidencia científica publicada se transforma en una

arquitectura pedagógica organizada. Esta denominación no implica invención libre, formulación especulativa ni creación de datos inexistentes. Cada dimensión y cada fase del Modelo PRAXILÚDICO deben poder rastrearse hacia una línea de evidencia o hacia una tensión metodológica identificada en los estudios revisados.

La unidad de análisis fue el hallazgo científico publicado, entendido como una afirmación empírica, conceptual o metodológica contenida en estudios verificables. Cada fuente fue examinada a partir de cinco preguntas: qué modalidad de juego analiza, qué dimensión del desarrollo o de la práctica pedagógica aborda, qué tipo de evidencia ofrece, qué condiciones de implementación señala y qué límite impide extender sus resultados más allá de su alcance. Esta lectura permitió diferenciar evidencias de efecto, asociaciones longitudinales, hallazgos descriptivos, criterios observacionales y aportes metodológicos.

El procedimiento no buscó reducir la literatura a una métrica común. La diversidad de diseños metaanálisis, revisiones sistemáticas, estudios longitudinales, revisiones de alcance, investigaciones observacionales y estudios sobre formación docente impedía construir una estimación única sin realizar un metaanálisis propio. En consecuencia, se utilizó una lógica de síntesis temática, apropiada para integrar estudios heterogéneos mediante categorías analíticas y relaciones conceptuales, sin forzar equivalencias estadísticas entre investigaciones que no comparten diseño, población, instrumentos o resultados (Thomas & Harden, 2008).

6.2.3. Pregunta metodológica orientadora

La construcción operacional del modelo se guio por la siguiente pregunta:

¿Cómo puede organizarse la evidencia científica publicada sobre juego en primera infancia en un constructo pedagógico aplicable que permita diseñar, mediar, observar e interpretar experiencias lúdicas en distintos entornos educativos sin depender de una única infraestructura, tecnología o modalidad institucional?

La pregunta delimita el alcance del capítulo. No indaga si el Modelo PRAXILÚDICO es eficaz, porque esa respuesta exigiría datos primarios. Tampoco pretende formular un protocolo universal. Su función es ordenar la transformación de evidencia científica en una estructura metodológica con tres atributos: coherencia interna, aplicabilidad pedagógica y adaptabilidad contextual.

La adaptabilidad contextual fue considerada como criterio transversal de construcción, no como resultado empírico de implementación. Esto significa que el modelo se diseñó para conservar su lógica en entornos urbanos, rurales, periurbanos o de baja conectividad, aunque los medios de aplicación varíen. La metodología no afirma que el modelo ya haya sido probado en todos esos escenarios; establece que su arquitectura no debe depender de condiciones tecnológicas o institucionales homogéneas.

6.3. Corpus científico de referencia

El corpus científico estuvo conformado por estudios publicados y verificables sobre juego en primera infancia o en contextos educativos cercanos, siempre que aportaran elementos transferibles al diseño pedagógico del Modelo PRAXILÚDICO. Se priorizaron revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios longitudinales, revisiones de alcance, investigaciones observacionales y trabajos sobre formación docente, ambientes exteriores, juego en naturaleza y documentación pedagógica.

La evidencia sobre juego guiado permitió fundamentar la mediación adulta proporcional, entendida como acompañamiento que orienta sin sustituir la agencia infantil (Skene et al., 2022). Los

estudios sobre aprendizaje basado en juegos aportaron soporte para reconocer el carácter multidimensional de las experiencias lúdicas, en tanto pueden involucrar procesos cognitivos, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso bajo condiciones de diseño pertinentes (Alotaibi, 2024). Los trabajos sobre juego activo y habilidades motoras permitieron delimitar la dimensión corporal del modelo, evitando asumir que el movimiento, por sí solo, produce aprendizajes motores equivalentes en todos los casos (Chen et al., 2024; Ramos-Munell et al., 2025).

También se incorporaron estudios que aportan condiciones de aplicación. Las investigaciones sobre juego libre y autorregulación permitieron formular indicadores de observación relacionados con permanencia, espera, ajuste de la acción y relación con reglas, sin convertir esas asociaciones en afirmaciones causales universales (Colliver et al., 2022). Las revisiones sobre juego grupal y desarrollo socioemocional ofrecieron criterios para observar cooperación, negociación, turnos, vínculo y conflicto dentro de experiencias lúdicas (Mosby & Mensinga, 2025; Veraksa et al., 2025a). La literatura sobre ambientes exteriores y naturales permitió reconocer el espacio como condición pedagógica, no como simple escenario físico (Smedsrud et al., 2024; Taylor et al., 2024). Los estudios sobre observación sistemática del juego y formación docente aportaron elementos para la dimensión praxiológica del modelo, centrada en documentación, interpretación reflexiva y andamiaje profesional (Lazzara et al., 2025; Veraksa et al., 2025b).

6.4. Criterios de incorporación de evidencia

Los estudios fueron incorporados al proceso de construcción del modelo cuando cumplían tres condiciones. La primera fue pertinencia temática: debían abordar una modalidad de juego, una dimensión del desarrollo infantil o una condición de mediación pedagógica vinculada con educación inicial o edades próximas. La segunda fue utilidad metodológica: debían aportar resultados, patrones, límites, criterios de implementación, indicadores observacionales o condiciones transferibles al diseño del modelo. La tercera fue trazabilidad: cada fuente debía permitir vincular una afirmación del modelo con evidencia científica verificable.

Se excluyeron fuentes que trataran el juego únicamente como recreación sin relación explícita con aprendizaje, desarrollo, ambiente, mediación u observación pedagógica. También se excluyeron textos sin método identificable, afirmaciones generales sin soporte empírico o documentos que no ofrecieran criterios aplicables. La exclusión no descalifica su posible valor educativo; delimita su utilidad para construir un modelo operativo con fundamento científico.

Los criterios anteriores permitieron evitar dos riesgos. El primero habría sido convertir el capítulo en una nueva revisión narrativa de literatura. El segundo, construir un modelo con fases atractivas, pero sin trazabilidad científica. La Tabla 21 presenta la matriz utilizada para traducir líneas de evidencia en componentes operativos del Modelo PRAXILÚDICO.

Tabla 21. Matriz de traducción de evidencia científica al constructo PRAXILÚDICO

Línea de Evidencia Publicada	Criterio Derivado para el Modelo	Dimensión del Constructo	Función Operacional
Juego Guiado y Mediación Adulta	La intervención docente debe orientar sin sustituir la agencia infantil.	Cognitiva y praxiológica	Definir mediaciones proporcionales: preguntar, ampliar, observar y ajustar.

Línea de Evidencia Publicada	Criterio Derivado para el Modelo	Dimensión del Constructo	Función Operacional
Aprendizaje Basado en Juegos	El juego puede activar dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso.	Cognitiva y socioemocional	Diseñar experiencias con propósito explícito y evidencia observable.
Juego Activo y Habilidades Motoras	El movimiento requiere estructura, progresión, seguridad y práctica situada.	Motriz	Organizar experiencias corporales con ambiente, materiales y desafíos adecuados.
Juego Libre y Autorregulación	La autorregulación puede observarse en permanencia, espera, ajuste de acción y relación con reglas.	Autorreguladora	Establecer indicadores de regulación sin asumir causalidad automática.
Juego Grupal y Socioemocionalidad	La interacción lúdica permite observar cooperación, turnos, conflicto, negociación y vínculos.	Socioemocional	Registrar la calidad de las interacciones, no solo la participación visible.
Juego en Ambientes Exteriores y Naturales	El espacio condiciona oportunidades de exploración, movimiento e interacción.	Ambiental	Diseñar el ambiente como parte constitutiva de la experiencia pedagógica.
Observación Sistemática del Juego	El juego puede documentarse mediante indicadores conductuales y narrativos.	Praxiológica	Construir registros pedagógicos de acciones, lenguaje, roles, mediaciones y emociones.
Formación Docente y Andamiaje	La calidad del juego pedagógico depende de competencias profesionales de mediación.	Praxiológica	Incorporar orientación docente, reflexión y ajuste continuo.
Transformación Digital Educativa	La tecnología puede apoyar documentación, trazabilidad y comunicación si se subordina al propósito pedagógico.	Praxiológica y contextual	Usar soportes digitales o analógicos según disponibilidad, seguridad y pertinencia territorial.

Nota. La tabla no presenta resultados empíricos propios. Organiza la función metodológica que cumplen los estudios publicados en la construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO.

6.5. Procedimiento de construcción del Modelo PRAXILÚDICO

El procedimiento se desarrolló en cuatro momentos analíticos. El primero fue la extracción funcional de evidencia. No se registraron solamente resultados finales de los estudios, sino condiciones de implementación, modalidades de mediación, dominios del desarrollo, advertencias metodológicas

y criterios de observación. Esta decisión permitió evitar una lectura simplificada de la literatura como acumulación de efectos positivos.

El segundo momento fue la agrupación dimensional. Los hallazgos se organizaron en seis dimensiones del constructo: cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica. La dimensión cognitiva agrupó aportes sobre juego guiado, aprendizaje, lenguaje, pensamiento temprano, motivación y compromiso. La dimensión motriz integró evidencia sobre movimiento, habilidades motoras y juego activo. La dimensión socioemocional reunió estudios sobre interacción, cooperación, expresión emocional y vínculos. La dimensión autorreguladora se centró en espera, permanencia, reglas, ajuste de la acción y organización conductual. La dimensión ambiental reconoció el papel del espacio, los materiales y las oportunidades de exploración. La dimensión praxiológica articuló mediación docente, observación, documentación, interpretación reflexiva y comunicación pedagógica.

El tercer momento fue la secuenciación metodológica. Las dimensiones no se convirtieron automáticamente en fases. Primero se examinó qué problema pedagógico resolvía cada componente. De esa lectura emergieron seis fases: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. El planteamiento praxiológico define la situación pedagógica; la recreación significativa diseña la experiencia; la acción lúdica intencionada orienta la mediación; la exploración y evidencia documenta procesos; la interpretación reflexiva analiza lo observado; la lectura unificadora comunica y proyecta ajustes.

El cuarto momento fue la operacionalización aplicable. Cada fase fue descrita mediante pregunta orientadora, acción pedagógica, evidencia esperada y criterio de uso. La finalidad fue convertir el modelo en una ruta que pueda ser aplicada en entornos distintos sin perder su lógica interna. En esta etapa se incorporó la adaptabilidad contextual como criterio de construcción: el modelo debe poder operar con soportes digitales, analógicos o mixtos, siempre que se preserve la relación entre propósito, experiencia lúdica, mediación, evidencia e interpretación.

6.6. Ruta metodológica del constructo

La ruta metodológica se organizó como un proceso de traducción entre evidencia científica, dimensiones del constructo, fases de aplicación y criterios de uso. La Figura 11 presenta esa secuencia y permite visualizar cómo los hallazgos publicados se convierten en una estructura pedagógica operativa. La figura no representa resultados, validación empírica ni prueba de eficacia; su función es mostrar la lógica de construcción metodológica del Modelo PRAXILÚDICO.

Figura 11. Ruta metodológica para la construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO



Nota. La figura representa el proceso de construcción del modelo a partir de literatura científica publicada.

6.7. Operacionalización del Modelo PRAXILÚDICO

La operacionalización se realizó para que el Modelo PRAXILÚDICO pueda ser utilizado como guía de diseño pedagógico, observación e interpretación. No se construyó como instrumento psicométrico ni como escala de medición. Su función es orientar una práctica documentable. Por ello, la matriz operativa no asigna puntuaciones ni produce índices; organiza decisiones pedagógicas y evidencias cualitativas.

La Tabla 22 presenta la estructura aplicable del modelo. Cada fase incluye una pregunta orientadora, una acción central, una evidencia esperada y un criterio de uso. Esta organización permite que docentes e investigadores adapten el modelo a contextos rurales, urbanos, periurbanos o de baja conectividad sin alterar su arquitectura metodológica.

Tabla 22. Matriz operativa del Modelo PRAXILÚDICO: fases, preguntas, acciones y evidencias

Fase	Pregunta Orientadora	Acción Pedagógica Central	Evidencia Esperada	Criterio de Uso
Planteamiento o Praxiológico	¿Qué situación pedagógica justifica una experiencia lúdica?	Delimitar propósito, contexto, dimensión	Descripción breve del propósito, del grupo y del entorno.	La experiencia debe responder a una necesidad

Fase	Pregunta Orientadora	Acción Pedagógica Central	Evidencia Esperada	Criterio de Uso
		priorizada y necesidad formativa.		pedagógica identificable.
Recreación Significativa	¿Qué experiencia lúdica conserva sentido de juego y pertinencia educativa?	Diseñar ambiente, materiales, reglas flexibles, participación y seguridad.	Secuencia lúdica y organización del ambiente.	El diseño debe permitir agencia infantil y coherencia con el propósito.
Acción lúdica Intencionada	¿Cómo mediar sin controlar completamente el juego?	Acompañar, preguntar, ampliar lenguaje, observar y ajustar apoyos.	Registro de mediaciones docentes y respuestas infantiles.	La mediación debe orientar sin sustituir la iniciativa infantil.
Exploración y Evidencia	¿Qué procesos deben documentarse durante el juego?	Registrar acciones, lenguaje, roles, movimientos, emociones, reglas e interacciones.	Notas, matriz de observación, portafolio, narrativa pedagógica o registro digital.	La evidencia debe ser proporcional al propósito de la experiencia.
Interpretación Reflexiva	¿Qué significado pedagógico tienen las evidencias recogidas?	Diferenciar hechos observados, inferencias, avances, barreras y ajustes.	Análisis interpretativo de la experiencia.	La interpretación no debe exceder lo observado.
Lectura Unificadora	¿Qué aprendizaje pedagógico deja la experiencia y cómo se proyecta?	Comunicar hallazgos, ajustar la práctica y transferir aprendizajes.	Informe, memoria pedagógica, guía, cartelera, repositorio o propuesta de mejora.	La comunicación debe conservar límites, condiciones y decisiones de ajuste.

Nota. La matriz no constituye una escala validada. Su función es orientar la aplicación pedagógica del constructo PRAXILÚDICO de manera trazable y adaptable.

6.8. Criterios de calidad del constructo

La calidad metodológica del Modelo PRAXILÚDICO se examinó mediante cuatro criterios: coherencia interna, trazabilidad, aplicabilidad y proporcionalidad inferencial. La coherencia interna exige que las fases mantengan una relación lógica entre propósito, acción, evidencia e interpretación. Una experiencia lúdica no puede interpretarse como praxilúdica si carece de propósito pedagógico, si anula la agencia infantil o si no produce evidencia mínima para la reflexión.

La trazabilidad exige que cada fase pueda vincularse con literatura científica publicada o con una tensión metodológica derivada de esa literatura. La acción lúdica intencionada se sostiene en la evidencia sobre juego guiado; la recreación significativa se apoya en estudios sobre aprendizaje basado en juegos, juego activo y ambiente; la exploración y evidencia se fundamenta en trabajos sobre observación sistemática; la interpretación reflexiva responde a la necesidad de diferenciar hechos observados e inferencias pedagógicas.

La aplicabilidad exige que el modelo pueda ser utilizado por docentes sin convertirse en un aparato técnico excesivo. El constructo debe orientar la práctica, no obstaculizarla. Por esa razón, la matriz operativa privilegia preguntas, acciones y evidencias pedagógicas, en lugar de índices o ecuaciones. Esta decisión responde al tipo de modelo construido: una guía de diseño e interpretación, no una escala de medición.

La proporcionalidad inferencial impide convertir el uso del modelo en prueba de impacto. Aplicar el Modelo PRAXILÚDICO permite organizar, documentar e interpretar experiencias lúdicas; no permite afirmar, por sí solo, que se produjeron mejoras causales en desarrollo infantil. Esa afirmación requeriría estudios empíricos posteriores con instrumentos, diseño y análisis adecuados.

6.9. Criterio metodológico de adaptabilidad contextual

La adaptabilidad contextual se incorporó como criterio metodológico de construcción. El Modelo PRAXILÚDICO no presupone conectividad estable, infraestructura tecnológica avanzada, disponibilidad uniforme de materiales ni ambientes escolares homogéneos. Su núcleo operativo debe poder conservarse en contextos rurales, urbanos, periurbanos o de baja conectividad, siempre que se mantengan sus fases y la relación entre propósito pedagógico, mediación, evidencia e interpretación.

Esta decisión diferencia el núcleo pedagógico del soporte de documentación. El núcleo está compuesto por las seis fases del modelo. El soporte puede variar: matrices impresas, diarios de campo, portafolios físicos, registros orales, fotografías autorizadas, formularios digitales, repositorios protegidos o tableros descriptivos. La equivalencia metodológica no depende del medio usado, sino de la posibilidad de documentar e interpretar la experiencia con criterios explícitos.

La transformación digital, en consecuencia, se trató como una capa opcional de trazabilidad. Su función potencial es organizar, recuperar y comunicar evidencias pedagógicas cuando las condiciones lo permitan. No sustituye el juego presencial ni debe desplazar la interacción corporal, simbólica o social. La literatura sobre juego digital en primera infancia advierte que la tecnología puede ofrecer oportunidades, pero también exige cautela frente a exposición excesiva, sedentarismo o desplazamiento de experiencias corporales y relacionales (Chu et al., 2024). En el Modelo PRAXILÚDICO, la tecnología se subordina al propósito pedagógico y a la protección de la experiencia infantil.

6.10. Consideraciones éticas de aplicación

Aunque este capítulo no recolecta datos primarios, la construcción del modelo establece condiciones éticas para usos posteriores. Toda aplicación en aula deberá preservar bienestar infantil, privacidad, participación voluntaria y pertinencia pedagógica de la documentación. Si se registran fotografías, videos, audios o portafolios identificables, será necesario contar con autorización institucional, consentimiento informado de familias o acudientes y asentimiento infantil cuando corresponda.

La documentación praxilúdica no debe utilizarse para etiquetar niños, emitir diagnósticos, comparar públicamente desempeños ni producir perfiles automatizados. Su finalidad es pedagógica: comprender procesos de participación, lenguaje, movimiento, interacción, autorregulación, mediación y ambiente. Si se requiere evaluar dimensiones clínicas, psicológicas o psicométricas, deberán emplearse instrumentos validados y protocolos especializados.

El principio ético central es la mínima exposición. Se registra lo necesario para interpretar la experiencia, no todo lo que ocurre. Esta regla protege la naturaleza del juego y limita la tendencia a convertir la documentación en vigilancia. La evidencia pedagógica debe servir para ajustar la práctica, no para controlar la infancia.

6.11. Alcances y límites metodológicos

El alcance de esta metodología consiste en construir un modelo pedagógico aplicable y documentable a partir de evidencia científica publicada. El Modelo PRAXILÚDICO ofrece una ruta para diseñar experiencias lúdicas, acompañarlas con mediación proporcional, documentar procesos relevantes e interpretar evidencias con cautela. Esa contribución es metodológica, no experimental.

El principal límite es que el modelo no queda validado empíricamente en esta fase. La literatura que lo sustenta procede de estudios externos, con diseños, poblaciones, países e instrumentos diferentes. Esa heterogeneidad permite construir un marco amplio y razonado, pero no autoriza una conclusión única sobre eficacia. El modelo debe entenderse como un constructo operativo informado por evidencia, susceptible de aplicación y evaluación posterior.

6.12. Plan de análisis del capítulo

El análisis se desarrolló mediante síntesis temática, matriz de traducción operacional y construcción de fases. Primero se identificaron líneas de evidencia científica relevantes. Después se extrajeron condiciones, límites y criterios aplicables. Luego se agruparon los hallazgos en dimensiones del constructo. Finalmente, se tradujeron esas dimensiones en fases metodológicas y en una matriz operativa para la aplicación educativa.

La interpretación siguió una regla de proporcionalidad. Cuando la literatura reporta efectos, estos se utilizan para fundamentar una dimensión del modelo; cuando reporta asociaciones, se integran como base para observación cautelosa; cuando ofrece herramientas o marcos de registro, se incorporan como soporte de documentación pedagógica. Ninguna de esas operaciones autoriza a presentar el Modelo PRAXILÚDICO como intervención validada.

Esta metodología deja preparado el capítulo para presentar, en los resultados, la estructura del modelo, su matriz operativa ampliada, la capa de transformación digital, la adaptabilidad rural-urbana y las condiciones de uso. Ese orden evita mezclar procedimiento, producto e implicación: la metodología explica cómo se construyó el constructo; los resultados mostrarán qué estructura produjo ese proceso; la discusión interpretará su alcance, sus límites y su transferibilidad.

6.13. Resultados

6.13.1. Producto general de la construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO

La síntesis teórico-operacional produjo seis resultados articulados: las dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO, sus fases metodológicas, una matriz operativa de aplicación educativa, una capa transversal de transformación digital, una matriz de adaptabilidad rural-urbana y un conjunto de condiciones mínimas de uso. Estos resultados no corresponden a mediciones realizadas en aula ni a una validación empírica directa del modelo. Expresan, más bien, la traducción de evidencia científica publicada en una estructura pedagógica aplicable, documentable y adaptable.

La evidencia externa utilizada ofrece magnitudes y hallazgos relevantes para sustentar componentes del constructo. Skene et al. (2022) revisaron 39 estudios sobre juego guiado e incluyeron 17 en metaanálisis, con una muestra total de 3.893 niños de 1 a 8 años. Chen et al. (2024) incluyeron 23 estudios y 4.068 participantes preescolares en su metaanálisis sobre habilidades motoras fundamentales. Colliver et al. (2022) trabajaron con una muestra longitudinal de 2.213 niños. Størksen et al. (2023) evaluaron un currículo de aprendizaje lúdico mediante un ensayo controlado aleatorizado con 96 centros de educación y cuidado infantil temprano y 1.313 niños. Veraksa et al. (2025b) evaluaron la Play Matrix mediante 22 indicadores conductuales aplicados a registros de juego de 42 niños de 5 a 6 años. Wolf et al. (2025) examinaron una herramienta observacional a partir de videos de 420 aulas preprimarias. Estos datos se incorporan como soporte empírico externo de decisiones estructurales del modelo, no como datos producidos por el presente capítulo (Chen et al., 2024; Colliver et al., 2022; Skene et al., 2022; Størksen et al., 2023; Veraksa et al., 2025b; Wolf et al., 2025).

La construcción operacional no se basó en una acumulación indiferenciada de estudios favorables al juego. Los datos fueron ordenados según su función dentro del constructo: algunos respaldan la mediación adulta, otros la estructuración de experiencias lúdicas, otros la dimensión motriz, otros la observación sistemática, otros la documentación digital y otros la adaptabilidad territorial. Esa clasificación permite mantener proporcionalidad inferencial. Un metaanálisis autoriza una lectura agregada sobre tendencias de efecto; un estudio longitudinal sostiene asociaciones temporales; una herramienta observacional aporta criterios de registro; un estudio rural sobre tecnología educativa contribuye a pensar condiciones de implementación, pero no valida por sí mismo el Modelo PRAXILÚDICO como unidad integrada.

6.14. Magnitudes y hallazgos externos utilizados para sustentar el constructo

La Tabla 23 presenta magnitudes y hallazgos reportados por los estudios seleccionados. Su función es precisar qué datos externos respaldan cada componente del Modelo PRAXILÚDICO y evitar que la evidencia publicada sea interpretada como resultado primario del presente capítulo.

Tabla 23. Magnitudes y hallazgos externos utilizados para sustentar el Modelo PRAXILÚDICO

Fuente	Tipo de Estudio	Datos Reportados por el Estudio	Hallazgo Relevante	Uso en el Modelo PRAXILÚDICO
Skene et al. (2022)	Revisión sistemática y metaanálisis	39 estudios revisados; 17 incluidos en metaanálisis; N = 3.893; edad = 1–8 años.	El juego guiado mostró ventajas en dominios específicos frente a instrucción directa o juego libre.	Sustenta la acción lúdica intencionada y la mediación adulta proporcional.

Fuente	Tipo de Estudio	Datos Reportados por el Estudio	Hallazgo Relevante	Uso en el Modelo PRAXILÚDICO
Alotaibi (2024)	Revisión sistemática y metaanálisis	Efectos reportados: cognición $g = 0,46$; motivación $g = 0,40$; compromiso $g = 0,44$.	El aprendizaje basado en juegos reportó efectos positivos en dominios cognitivos, motivacionales y de compromiso.	Sustenta la multidimensionalidad del modelo y la fase de recreación significativa.
Chen et al. (2024)	Metaanálisis	23 estudios; $N = 4.068$ preescolares.	Las intervenciones estructuradas y no estructuradas mejoraron habilidades motoras fundamentales.	Sustenta la dimensión motriz y la necesidad de estructura, práctica y progresión.
Chen et al. (2024)	Metaanálisis	Total FMS $g = 0,35$; habilidades locomotoras $g = 0,69$; control de objetos $g = 0,54$.	Las habilidades locomotoras mostraron mayor magnitud de efecto que el resultado motor global.	Justifica no tratar el juego activo como movimiento espontáneo sin diseño pedagógico.
Colliver et al. (2022)	Estudio longitudinal	$N = 2.213$; diarios de uso del tiempo; seguimiento entre 2–3, 4–5 y 6–7 años.	El juego libre no estructurado se asoció prospectivamente con autorregulación posterior.	Sustenta la dimensión autorreguladora con lenguaje de asociación, no de causalidad directa.
Størksen et al. (2023)	Ensayo controlado aleatorizado	96 centros ECEC; $N = 1.313$ niños.	Reportó efectos significativos en matemáticas tempranas: ABMT $d = 0,079$, $p = 0,03$; PENS $d = 0,104$, $p = 0,01$; sin efectos significativos en memoria de trabajo ni vocabulario expresivo.	Aporta soporte a la posibilidad de currículos lúdicos estructurados con efectos específicos.
Mosby y Mensing a (2025)	Revisión de alcance	9 estudios incluidos; 5 centrados en niños.	Los <i>playgroups</i> se asociaron con beneficios percibidos en habilidades sociales y preparación escolar.	Sustenta la dimensión socioemocional como escenario relacional.
Veraksa et al. (2025a)	Revisión sistemática	33 estudios incluidos.	El juego no terapéutico mostró potencial en procesos emocionales	Refuerza indicadores socioemocionales sin convertir el modelo

Fuente	Tipo de Estudio	Datos Reportados por el Estudio	Hallazgo Relevante	Uso en el Modelo PRAXILÚDICO
			bajo condiciones específicas.	en intervención clínica.
Veraksa et al. (2025b)	Evaluación observacional	22 indicadores conductuales; 42 niños de 5–6 años; juego libre y juego facilitado por adultos.	La Play Matrix permite observar acciones, lenguaje y expresiones emocionales.	Sustenta la fase de exploración y evidencia.
Wolf et al. (2025)	Validación de herramienta observacional	Videos de 420 aulas preprimarias; dominios de exploración, conexión social y clima emocional positivo.	La herramienta mostró sensibilidad a un programa de desarrollo profesional docente, con efectos reportados entre $d = 0,55$ y $d = 1,01$.	Fortalece la observación del aprendizaje lúdico y la mediación docente.
Chu et al. (2024)	Revisión sistemática	118 estudios sobre juego digital en primera infancia.	La literatura sobre juego digital aborda aprendizaje, interacción y entretenimiento, junto con preocupaciones sobre actividad física y uso problemático.	Sustenta una capa digital de trazabilidad, no de sustitución del juego presencial.
Lazzara et al. (2025)	Estudio pre-post-seguimiento	77 docentes de preescolar.	El desarrollo profesional mejoró prácticas de andamiaje docente, aunque no todos los dominios de conocimiento profesional.	Sustenta formación docente y mediación como condiciones de uso.
Baena-Navarro et al. (2026)	Estudio cuasiexperimental rural	120 docentes rurales; ganancia mediana experimental = 6,25 puntos; control = 0,00; tamaño de efecto de lenguaje común = 0,765.	Un modelo digital adaptativo mostró mejoras en competencia digital docente bajo condiciones rurales.	Sustenta la capa digital flexible y el criterio de baja conectividad.

Fuente	Tipo de Estudio	Datos Reportados por el Estudio	Hallazgo Relevante	Uso en el Modelo PRAXILÚDICO
Serrano-Ardila et al. (2026a)	Estudio en escuelas rurales vulnerables	62,4 % del estudiantado reportó mayor participación en iniciativas ambientales mediadas por TIC.	La integración contextualizada de TIC puede ampliar participación cuando responde al territorio.	Fundamenta la adaptabilidad rural y el uso contextualizado de tecnologías.

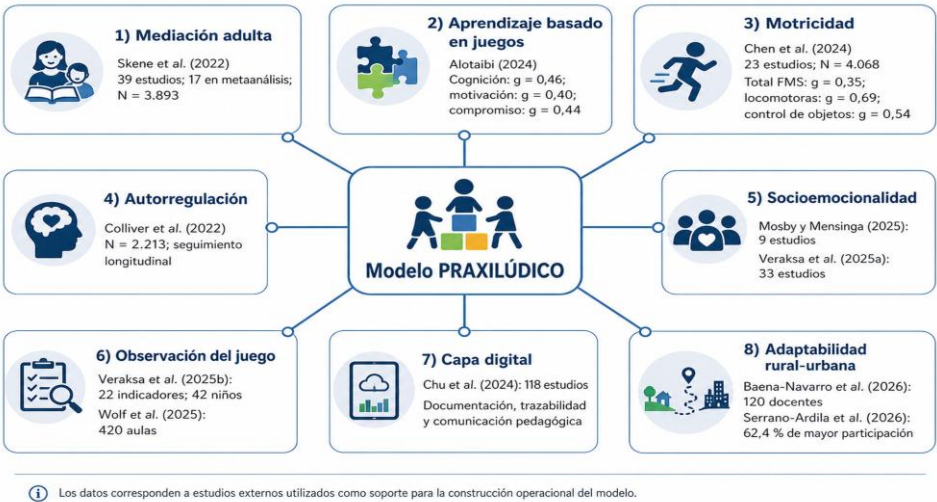
Nota. Los datos corresponden a estudios externos. No son datos primarios del presente capítulo ni constituyen validación directa del Modelo PRAXILÚDICO.

La Tabla 23 cumple una función de trazabilidad. Permite observar que la arquitectura del modelo no descansa en una única fuente ni en un solo tipo de evidencia. La mediación adulta se apoya en estudios sobre juego guiado; la dimensión motriz, en metaanálisis sobre habilidades motoras; la autorregulación, en evidencia longitudinal; la observación del juego, en instrumentos recientes; y la capa digital, en estudios sobre juego digital, competencia docente y TIC en territorios rurales. Esa heterogeneidad obliga a mantener las inferencias en el plano que corresponde: soporte externo de componentes, no validación del modelo integrado.

6.15. Soporte empírico externo por componentes del modelo

La construcción operacional produjo un mapa de correspondencia entre componentes del Modelo PRAXILÚDICO y evidencia científica externa. La Figura 12 sintetiza esa correspondencia mediante un mapa de soporte empírico: ubica el modelo en el centro y organiza alrededor los componentes que lo sustentan, con las fuentes y magnitudes externas más relevantes. La figura no representa una prueba de eficacia del modelo; muestra qué líneas de evidencia respaldan cada componente de su construcción.

Figura 12. Mapa de soporte empírico externo utilizado para operacionalizar componentes del Modelo PRAXILÚDICO



Nota. La figura organiza datos reportados por estudios externos utilizados como soporte para la construcción operacional del modelo. No representa validación empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO.

La lectura de la Figura 12 permite identificar dos rasgos del constructo. Primero, sus componentes no proceden de una sola familia de estudios; articulan revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios longitudinales, ensayos controlados, validaciones observacionales, estudios de desarrollo profesional docente y trabajos de transformación digital. Segundo, la fuerza de soporte varía por componente. La dimensión motriz y la mediación adulta cuentan con metaanálisis; la autorregulación se apoya en evidencia longitudinal; la observación del juego se respalda en instrumentos recientes; y la adaptabilidad digital-rural se fundamenta en estudios sobre competencia digital docente y tecnologías en contextos vulnerables. Esa heterogeneidad no debilita el modelo si se interpreta adecuadamente; lo que impediría su defensa sería presentar todos esos soportes como equivalentes.

6.16. Dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO

El primer resultado sustantivo fue la delimitación de seis dimensiones: cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica. Estas dimensiones no se presentan como factores estadísticos derivados de datos primarios. Funcionan como campos de diseño, observación e interpretación pedagógica.

La dimensión cognitiva se fundamenta en evidencia sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos y currículos lúdicos estructurados. Skene et al. (2022) mostraron que el juego guiado puede favorecer dominios específicos como matemáticas tempranas, conocimiento de formas, cambio de tarea y vocabulario espacial. Alotaibi (2024) reportó efectos positivos del aprendizaje basado en juegos en cognición, motivación y compromiso. Størksen et al. (2023) aportaron evidencia experimental de un currículo lúdico con efectos significativos en matemáticas tempranas, aunque sin efectos significativos en memoria de trabajo ni vocabulario expresivo. Esta combinación permite definir lo cognitivo como construcción de significados, solución de problemas, lenguaje, clasificación, comparación y razonamiento inicial durante experiencias lúdicas intencionalmente diseñadas (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022; Størksen et al., 2023).

La dimensión motriz se apoya en datos que obligan a distinguir entre movimiento espontáneo y experiencia corporal organizada. Chen et al. (2024) reportaron efectos positivos de intervenciones estructuradas y no estructuradas sobre habilidades motoras fundamentales en preescolares, con magnitudes diferenciadas por dominio. Estos datos justifican que el modelo trate la motricidad como experiencia corporal mediada por ambiente, práctica, seguridad, progresión y acompañamiento, no como desplazamiento físico indiferenciado (Chen et al., 2024).

La dimensión socioemocional integra cooperación, roles, turnos, desacuerdos, expresión emocional y vínculo. Mosby y Mensinga (2025) relacionaron la asistencia a *playgroups* con beneficios percibidos en habilidades sociales y preparación escolar. Veraksa et al. (2025a) revisaron estudios sobre juego no terapéutico y procesos emocionales, mostrando que ciertas modalidades lúdicas pueden apoyar expresión emocional, regulación y resiliencia en niños de 3 a 7 años. El Modelo PRAXILÚDICO incorpora estos aportes como criterios pedagógicos de observación, no como promesa clínica ni como intervención terapéutica (Mosby & Mensinga, 2025; Veraksa et al., 2025a).

La dimensión autorreguladora se delimitó con especial cautela. Colliver et al. (2022) encontraron que el tiempo dedicado a juego libre no estructurado se asoció prospectivamente con mejores habilidades posteriores de autorregulación, incluso al controlar predictores previos. Este tipo de evidencia permite formular indicadores pedagógicos como espera, permanencia, relación con reglas y ajuste de la acción, pero no autoriza afirmar que la aplicación del Modelo PRAXILÚDICO producirá autorregulación de forma casual. La dimensión se formula como campo observable y acompañable, no como resultado garantizado (Colliver et al., 2022).

La dimensión ambiental se fundamenta en estudios sobre ambientes exteriores y juego en naturaleza. Taylor et al. (2024) revisaron características del ambiente exterior asociadas con actividad física, competencia motriz e interacción social en niños de 3 a 7 años. Smedsrud et al. (2024) analizaron el apoyo docente al juego en espacios exteriores naturales y destacaron acciones de facilitación, comunicación y aprovechamiento de oportunidades del entorno. Esta dimensión permite tratar el ambiente como condición pedagógica que habilita o restringe exploración, movimiento, interacción y seguridad (Smedsrud et al., 2024; Taylor et al., 2024).

La dimensión praxiológica articula mediación docente, registro, documentación, interpretación y comunicación pedagógica. La Play Matrix de Veraksa et al. (2025b), con 22 indicadores conductuales aplicados a registros de 42 niños, y la herramienta observacional analizada por Wolf et al. (2025), con videos de 420 aulas preprimarias, muestran que la observación de experiencias lúdicas puede estructurarse mediante dominios e indicadores definidos. Estos estudios no validan el Modelo PRAXILÚDICO, pero respaldan la posibilidad metodológica de documentar el juego sin reducirlo a impresiones generales (Veraksa et al., 2025b; Wolf et al., 2025).

La Tabla 24 integra las dimensiones del modelo, sus definiciones operativas, indicadores observables y datos externos de soporte. Esta tabla permite distinguir las seis dimensiones del constructo de la capa digital-contextual, que se presenta más adelante como soporte transversal de documentación y adaptabilidad.

Tabla 24. Dimensiones del Modelo PRAXILÚDICO, indicadores y datos de soporte

Dimensión	Definición Operativa	Indicadores Observables	Dato Externo de Soporte
Cognitiva	Procesos de lenguaje, exploración, razonamiento, clasificación, comparación y solución de problemas durante el juego.	Preguntas, explicaciones, vocabulario, conteo, comparación, resolución de retos.	Alotaibi (2024): $g = 0,46$ en cognición; Størksen et al. (2023): $N = 1.313$ niños.
Motriz	Organización corporal en experiencias de desplazamiento, equilibrio, manipulación y coordinación.	Correr, saltar, lanzar, equilibrarse, manipular objetos, ajustar trayectorias.	Chen et al. (2024): 23 estudios; $N = 4.068$.
Socioemocional	Procesos de cooperación, roles, negociación, expresión emocional y vínculo.	Compartir, esperar turnos, asumir roles, resolver desacuerdos, expresar emociones.	Mosby y Mensinga (2025): 9 estudios; Veraksa et al. (2025a): 33 estudios.
Autorreguladora	Organización progresiva de la acción en relación con reglas, espera, permanencia y ajuste.	Permanecer, esperar, modificar conducta, seguir reglas, tolerar frustración.	Colliver et al. (2022): $N = 2.213$; seguimiento longitudinal.
Ambiental	Condiciones espaciales, materiales y sensoriales que habilitan exploración, movimiento e interacción.	Uso del espacio, materiales, rutas, seguridad, naturaleza, <i>affordances</i> .	Taylor et al. (2024); Smedsrud et al. (2024).

Dimensión	Definición Operativa	Indicadores Observables	Dato Externo de Soporte
Praxiológica	Acción docente reflexiva que articula propósito, mediación, evidencia e interpretación.	Planeación, preguntas, registros, portafolios, notas, interpretación y comunicación.	Veraksa et al. (2025b): 22 indicadores; Wolf et al. (2025): 420 aulas.

Nota. Las dimensiones funcionan como campos pedagógicos derivados de evidencia externa para orientar diseño, observación e interpretación.

6.17. Fases del Modelo PRAXILÚDICO

El segundo resultado fue la organización del constructo en seis fases: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. Las fases no reproducen linealmente las dimensiones; las convierten en una secuencia de decisiones pedagógicas. Una dimensión describe un campo de procesos; una fase orienta una acción docente.

El planteamiento praxiológico delimita la situación pedagógica que justifica la experiencia. No cualquier juego requiere convertirse en experiencia praxilúdica. La fase se activa cuando existe un propósito educativo que amerita diseñar, acompañar y documentar una experiencia lúdica sin eliminar la agencia infantil.

La recreación significativa traduce el propósito en una situación de juego. Esta fase exige seleccionar materiales, ambiente, reglas flexibles, condiciones de seguridad y oportunidades de participación. Su criterio no es decorar una actividad escolar con elementos recreativos, sino conservar el sentido lúdico mientras se organiza una experiencia con pertinencia pedagógica.

La acción lúdica intencionada delimita la mediación adulta. La evidencia sobre juego guiado permite sostener que el adulto puede enriquecer la experiencia cuando pregunta, amplía lenguaje, introduce retos, observa y ajusta apoyos sin sustituir la iniciativa infantil (Skene et al., 2022). Esta fase evita dos extremos: abandono pedagógico bajo la idea de juego libre absoluto y control directivo bajo apariencia de juego.

La exploración y evidencia convierte la experiencia en práctica documentable. La evidencia puede tomar forma de matriz de observación, nota de campo, portafolio, registro fotográfico autorizado, narrativa pedagógica o formulario digital. Su función no es medir todo, sino registrar aquello que permite interpretar el propósito definido.

La interpretación reflexiva diferencia hechos observados, inferencias y decisiones pedagógicas. Esta fase protege el modelo de una debilidad frecuente: convertir impresiones docentes en conclusiones sobre desarrollo infantil. La interpretación se mantiene anclada en registros, condiciones de aplicación y límites de la experiencia.

La lectura unificadora integra lo aprendido por el docente y por el grupo, comunica evidencias y proyecta ajustes. Su función no es cerrar la experiencia con una conclusión total, sino producir continuidad pedagógica. Una experiencia praxilúdica deja rastros para rediseñar ambientes, mejorar mediaciones, ajustar indicadores o proponer nuevas situaciones.

La Tabla 25 presenta la trazabilidad entre cada fase, el problema pedagógico que resuelve, la evidencia externa que la respalda y el producto esperado de aplicación.

Tabla 25. Fases del Modelo PRAXILÚDICO y trazabilidad con evidencia externa

Fase	Problema pedagógico que resuelve	Evidencia externa que la respalda	Producto de aplicación
Planteamiento praxiológico	Evita iniciar el juego sin propósito formativo identificable.	Currículos lúdicos estructurados con efectos específicos en matemáticas tempranas (Størksen et al., 2023).	Propósito, dimensión priorizada y necesidad pedagógica.
Recreación significativa	Evita convertir el juego en actividad decorativa sin coherencia educativa.	Aprendizaje basado en juegos con efectos en varios dominios (Alotaibi, 2024).	Diseño de experiencia, ambiente y materiales.
Acción lúdica intencionada	Evita tanto el abandono pedagógico como la instrucción encubierta.	Juego guiado con 39 estudios revisados y 17 metaanalizados (Skene et al., 2022).	Registro de mediaciones y respuestas infantiles.
Exploración y evidencia	Evita basar la valoración del juego en impresiones generales.	Play Matrix con 22 indicadores; herramienta observacional con 420 aulas observadas (Veraksa et al., 2025b; Wolf et al., 2025).	Matriz, notas, portafolio o registro digital.
Interpretación reflexiva	Evita convertir observaciones en conclusiones no sustentadas.	Síntesis temática y diferenciación de evidencia según diseño (Thomas & Harden, 2008).	Análisis de hechos, inferencias, barreras y ajustes.
Lectura unificadora	Evita cerrar la experiencia sin transferencia pedagógica.	Estudios sobre formación docente y andamiaje en juego con bloques (Lazzara et al., 2025).	Informe, memoria, socialización o mejora.

Nota. Las fases son productos de traducción metodológica.

6.17.1. Matriz operativa del Modelo PRAXILÚDICO

El tercer resultado fue la matriz operativa del Modelo PRAXILÚDICO. Su función es permitir aplicación educativa sin convertir el modelo en escala psicométrica. Por ello no asigna puntajes ni genera índices. Organiza decisiones, evidencias y criterios de calidad para que docentes o investigadores puedan aplicar el constructo de manera trazable.

La Tabla 26 presenta la matriz operativa. La tabla distingue evidencia mínima y evidencia ampliada para evitar una exigencia documental única. Esta distinción es importante: una institución con recursos digitales puede producir portafolios en línea, mientras que una escuela rural o de baja conectividad puede sostener la misma lógica mediante diarios pedagógicos, fichas impresas, registros orales sistematizados o fotografías almacenadas localmente con autorización.

Tabla 26. Matriz operativa ampliada del Modelo PRAXILÚDICO: evidencia mínima y ampliada

Fase	Acción pedagógica central	Evidencia mínima	Evidencia ampliada	Criterio de calidad
Planteamiento o praxiológico	Definir propósito, grupo, contexto y dimensión priorizada.	Propósito escrito.	Descripción del grupo, entorno, recursos y barreras.	La experiencia responde a una necesidad pedagógica identificable.
Recreación significativa	Diseñar juego, materiales, ambiente, reglas flexibles y seguridad.	Secuencia breve.	Croquis, inventario de materiales, alternativas rural-urbanas.	El diseño conserva agencia infantil y coherencia formativa.
Acción lúdica intencionada	Acompañar, preguntar, ampliar lenguaje y ajustar apoyos.	Registro de mediaciones.	Audio, video breve autorizado, notas de interacción.	La mediación orienta sin sustituir la iniciativa infantil.
Exploración y evidencia	Registrar acciones, lenguaje, roles, movimientos, emociones e interacciones.	Matriz o notas de campo.	Portafolio, fotografías autorizadas, formulario digital.	La evidencia es proporcional al propósito.
Interpretación reflexiva	Diferenciar hechos, inferencias, avances, barreras y ajustes.	Comentario analítico.	Matriz de interpretación o contraste entre docentes.	La interpretación no excede lo observado.
Lectura unificadora	Comunicar hallazgos y proyectar continuidad.	Síntesis pedagógica.	Informe, memoria, repositorio o socialización.	El cierre comunica aprendizajes con límites y condiciones.

Nota. La matriz permite aplicar el modelo sin convertirlo en escala. Su propósito es orientar diseño, documentación e interpretación pedagógica.

La matriz permite que el modelo opere con diferentes niveles de infraestructura. En un aula urbana con conectividad estable, la evidencia puede organizarse mediante formularios digitales y portafolios en línea. En un aula rural o de baja conectividad, puede usarse diario pedagógico, cartelera, fichas impresas, registros orales sistematizados o fotografías almacenadas localmente con autorización. La equivalencia metodológica no depende del soporte utilizado, sino de la trazabilidad entre propósito, experiencia, mediación, evidencia e interpretación.

6.17.2. Capa transversal de transformación digital

El cuarto resultado fue la formulación de una capa transversal de transformación digital subordinada al propósito pedagógico. Esta capa no convierte el Modelo PRAXILÚDICO en una propuesta de juego digital ni promueve exposición infantil innecesaria a pantallas. Su función es registrar, organizar, proteger, analizar y comunicar evidencias pedagógicas.

La revisión de Chu et al. (2024) incluyó 118 estudios sobre juego digital en primera infancia e identificó rasgos como aprendizaje, interacción, entretenimiento y sentido, junto con preocupaciones relacionadas con actividad física y uso problemático. Esa evidencia justifica una decisión metodológica específica: en el Modelo PRAXILÚDICO, la transformación digital se ubica principalmente en la documentación docente y en la trazabilidad de evidencias, no en la sustitución del juego presencial, corporal, simbólico o relacional (Chu et al., 2024).

La literatura sobre ruralidad y transformación digital refuerza este diseño. Baena-Navarro et al. (2026) reportaron un estudio cuasiexperimental con 120 docentes rurales, en el que el grupo experimental alcanzó una ganancia mediana de 6,25 puntos frente a 0,00 del grupo control y un tamaño de efecto de lenguaje común de 0,765. Serrano-Ardila et al. (2026a) muestran, en escuelas rurales vulnerables de Colombia, que la integración contextualizada de TIC puede ampliar la participación estudiantil en iniciativas ambientales. Estos datos no validan el Modelo PRAXILÚDICO, pero sostienen que la capa digital debe diseñarse con criterios de baja conectividad, pertinencia territorial, formación docente y uso flexible de soportes (Baena-Navarro et al., 2026; Serrano-Ardila et al., 2026a, 2026b).

La Tabla 27 organiza la capa digital según función pedagógica, soporte posible y criterio de seguridad. La tabla muestra que la transformación digital no se limita a usar dispositivos; implica decidir qué se registra, para qué se registra, cómo se protege y cómo se interpreta.

Tabla 27. Capa transversal de transformación digital del Modelo PRAXILÚDICO

Función Digital	Uso Pedagógico	Soporte urbano Posible	Soporte Rural o de Baja Conectividad	Criterio de Seguridad
Planeación	Organizar propósito, fase, dimensión y ambiente.	Formulario digital, plataforma institucional.	Plantilla offline, documento local, ficha impresa digitalizable.	Registrar solo datos necesarios.
Documentación	Recoger evidencias de juego, mediación e interacción.	Portafolio digital, fotografías autorizadas, notas digitales.	Diario físico, audio offline, fotos almacenadas localmente con autorización.	Consentimiento y mínima exposición.
Seguimiento	Verificar cumplimiento de fases.	Tablero digital, hoja de cálculo.	Lista impresa o matriz offline.	No confundir cumplimiento formal con calidad pedagógica.
Analítica Descriptiva	Organizar frecuencias, recurrencias y barreras.	Gráficos simples, tablas, panel descriptivo.	Sistematización posterior en computador compartido.	No generar perfiles automatizados de niños.
Comunicación	Socializar hallazgos pedagógicos.	Repositorio protegido, informe digital.	Cartelera, memoria física, socialización comunitaria.	Comunicar procesos, no etiquetas infantiles.

Nota. La capa digital opera como soporte de trazabilidad. No constituye una dimensión adicional del desarrollo ni sustituye la experiencia lúdica presencial.

La capa digital aporta trazabilidad, pero no garantiza calidad pedagógica por sí misma. Un registro digital completo puede ser débil si no diferencia hechos e inferencias; un diario físico puede ser sólido si documenta propósito, mediación, evidencia e interpretación. El resultado central de esta capa es una regla de uso: la tecnología se incorpora cuando mejora la documentación y la reflexión sin empobrecer el juego.

6.17.3. Matriz de adaptabilidad rural-urbana

El quinto resultado fue una matriz de adaptabilidad rural-urbana. La diferencia territorial no se resolvió diseñando un modelo para contextos “ideales” y otro reducido para contextos de baja infraestructura. El resultado fue una matriz que conserva el núcleo pedagógico y adapta los soportes.

La adaptabilidad se entiende como capacidad del modelo para conservar su arquitectura en contextos distintos: urbanos, rurales, periurbanos o de baja conectividad. No implica aplicar las mismas herramientas en todos los territorios. El núcleo del modelo permanece estable —propósito, juego, mediación, evidencia, interpretación y comunicación—, mientras los medios de registro, los materiales, el ambiente y los soportes tecnológicos pueden variar.

La Tabla 28 presenta la matriz de adaptabilidad rural-urbana. Su función es mostrar que la transferencia del modelo depende de mantener la lógica metodológica, no de replicar medios idénticos.

Tabla 28. Matriz de adaptabilidad rural-urbana del Modelo PRAXILÚDICO

Componente	Contexto Urbano	Contexto Rural o Baja Conectividad	Núcleo Invariable
Planteamiento Praxiológico	Planeación digital institucional y articulación con proyectos de aula.	Planeación impresa, acuerdos comunitarios y lectura del entorno.	Definir propósito, grupo, dimensión y necesidad.
Recreación Significativa	Aula, patio, ludoteca, material estructurado, recursos digitales de apoyo.	Patio, huerta, naturaleza, objetos cotidianos, material reciclado.	Diseñar juego con agencia, seguridad y sentido pedagógico.
Acción lúdica Intencionada	Registro en formularios o aplicaciones.	Diario de campo, fichas impresas o memoria docente.	Mediar sin sustituir la iniciativa infantil.
Exploración y Evidencia	Portafolio digital, fotografías, videos breves autorizados.	Portafolio físico, dibujos, relatos, fotografías offline.	Documentar procesos observables de manera proporcional.
Interpretación Reflexiva	Reunión docente con matrices digitales.	Conversatorio docente, revisión de cuadernos, sistematización posterior.	Diferenciar hechos, inferencias y ajustes.
Lectura Unificadora	Informe digital o repositorio institucional.	Memoria física, cartelera, relato pedagógico comunitario.	Comunicar aprendizajes con límites y condiciones.

Componente	Contexto Urbano	Contexto Rural o Baja Conectividad	Núcleo Invariable
Capa Digital	Conectividad estable, almacenamiento protegido, tableros.	Uso offline, carga diferida, dispositivos compartidos, respaldo físico.	La tecnología apoya la trazabilidad, no define el valor pedagógico.

Nota. La matriz no propone dos modelos distintos. Presenta medios alternativos para aplicar el mismo constructo pedagógico bajo condiciones territoriales diferentes.

La matriz muestra que la adaptabilidad no consiste en simplificar el modelo, sino en ajustar sus medios de aplicación. Una experiencia praxilúdica puede documentarse con una plataforma digital o con una libreta de campo; lo decisivo es que el registro permita reconstruir qué se propuso, cómo se jugó, qué mediación ocurrió, qué evidencia se recogió y qué interpretación se formuló.

6.17.4. Condiciones mínimas de uso del Modelo PRAXILÚDICO

El sexto resultado fue la formulación de condiciones mínimas de uso. Estas condiciones impiden que el modelo se aplique como receta universal, protocolo clínico, escala psicométrica o promesa de eficacia automática. El Modelo PRAXILÚDICO se define como una estructura pedagógica para diseñar, acompañar, observar e interpretar experiencias lúdicas; su uso exige decisiones docentes situadas.

La primera condición es la intencionalidad pedagógica explícita. Una experiencia no se vuelve praxilúdica por ser entretenida ni por usar materiales de juego. Debe responder a una situación pedagógica identificable y a una dimensión priorizada. La segunda condición es la preservación de la agencia infantil. La mediación adulta puede orientar, preguntar o ampliar posibilidades, pero no debe convertir el juego en ejecución mecánica de instrucciones.

La tercera condición es la proporcionalidad de la evidencia. No todo juego requiere registro exhaustivo. La documentación debe corresponder al propósito de la experiencia. Si el objetivo es observar interacción social, el registro debe centrarse en turnos, acuerdos, roles y cooperación; si el objetivo es motriz, debe recoger desplazamientos, coordinación, equilibrio o uso corporal del espacio. Esta condición evita dos riesgos: registrar demasiado sin interpretar o interpretar sin evidencia suficiente.

La cuarta condición es la seguridad ética y digital. Fotografías, videos, audios o portafolios identificables requieren autorización, resguardo y uso pedagógico delimitado. El modelo no admite documentación para vigilancia, etiquetamiento infantil o comparación pública de desempeños. La quinta condición es la adaptabilidad contextual. El modelo puede aplicarse con soportes digitales, analógicos o mixtos, pero no debe perder sus fases ni su lógica interna.

La sexta condición es la interpretación situada. Los registros producidos durante el juego no deben transformarse en diagnósticos ni en afirmaciones causales sobre desarrollo infantil. Permiten orientar decisiones pedagógicas: ajustar materiales, reorganizar el ambiente, modificar preguntas, fortalecer la mediación o abrir nuevas experiencias.

La Tabla 29 sintetiza las condiciones mínimas de uso y el riesgo metodológico que cada una previene.

Tabla 29. Condiciones mínimas de uso del Modelo PRAXILÚDICO

Condición	Exigencia operativa	Riesgo que previene
Intencionalidad Pedagógica	Definir propósito, dimensión y necesidad antes de diseñar el juego.	Usar el juego como entretenimiento sin lectura pedagógica.
Agencia Infantil	Permitir elección, exploración, interacción y respuesta infantil.	Convertir el juego en instrucción encubierta.
Mediación Proporcional	Preguntar, acompañar, ampliar y ajustar sin controlar toda la actividad.	Sustituir la iniciativa infantil por dirección adulta permanente.
Evidencia Suficiente	Registrar procesos vinculados con el propósito.	Interpretar desde impresiones generales.
Interpretación Prudente	Diferenciar observación, inferencia y decisión pedagógica.	Formular conclusiones que exceden los datos.
Adaptabilidad Contextual	Usar soportes digitales, analógicos o mixtos según condiciones reales.	Excluir contextos rurales o de baja conectividad.
Protección Ética	Minimizar datos, solicitar autorizaciones y evitar identificación innecesaria.	Convertir la documentación en vigilancia o exposición infantil.
Formación Docente	Preparar al docente para diseñar, mediar, observar e interpretar.	Reducir el modelo a una plantilla sin apropiación pedagógica.

Nota. Las condiciones delimitan el uso pedagógico del modelo. No constituyen criterios de certificación ni indicadores psicométricos.

Los resultados permiten presentar el Modelo PRAXILÚDICO como un constructo pedagógico compuesto por seis dimensiones, seis fases, una matriz operativa, una capa transversal de transformación digital, una matriz de adaptabilidad rural-urbana y condiciones explícitas de uso. La evidencia incorporada aporta datos útiles para justificar su arquitectura: metaanálisis con muestras amplias sobre juego guiado y habilidades motoras, estudios longitudinales sobre autorregulación, revisiones sistemáticas sobre juego digital y experiencias socioemocionales, herramientas observacionales con indicadores conductuales, estudios sobre formación docente y trabajos sobre transformación digital en contextos rurales.

La inferencia debe permanecer delimitada. Esos datos respaldan componentes del modelo; no validan todavía el Modelo PRAXILÚDICO como unidad integrada. El aporte del capítulo reside en dejar el constructo en condiciones de aplicación posterior: pilotaje, validación de contenido, evaluación de factibilidad, análisis de aceptabilidad, estudio de fidelidad e investigación de señales preliminares de cambio. Esa proyección no convierte la construcción operacional en validación empírica, pero sí la hace metodológicamente tratable y evaluable.

6.18. Discusión

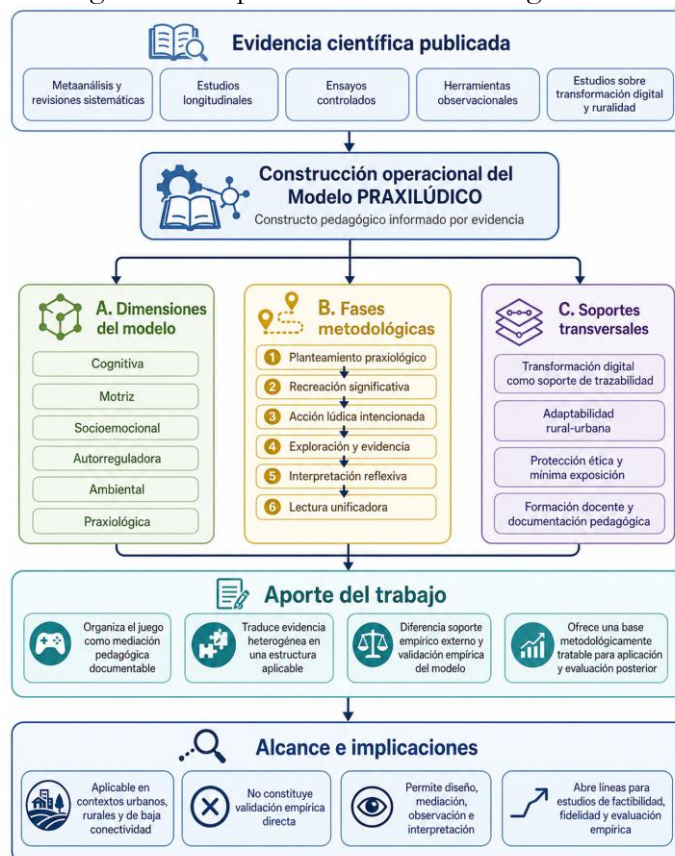
La construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO permite sostener una tesis metodológica precisa: el juego puede organizarse como mediación pedagógica documentable cuando se articula con propósito formativo, agencia infantil, mediación adulta, ambiente, evidencia e interpretación. Esta afirmación no equivale a validar el modelo como intervención. Su alcance es más

delimitado. Los resultados muestran que la literatura científica publicada aporta soportes parciales para distintas dimensiones del constructo, pero esos soportes no constituyen todavía una prueba empírica de la unidad integrada del modelo. La fortaleza inicial del Modelo PRAXILÚDICO reside en haber convertido evidencia heterogénea en una arquitectura pedagógica aplicable, sin ocultar que su eficacia requerirá estudios posteriores.

El principal aporte del capítulo no consiste en reiterar que el juego es importante en educación inicial. Esa afirmación, por sí sola, resulta demasiado amplia para orientar práctica docente o investigación aplicada. La contribución está en delimitar qué condiciones vuelven pedagógicamente tratable una experiencia lúdica: una finalidad explícita, un diseño situado, una mediación proporcional, un ambiente que habilite acción y exploración, una documentación suficiente y una interpretación que no exceda lo observado. Esta delimitación responde a una tensión recurrente en el campo: el juego suele oscilar entre dos usos insuficientes, como actividad recreativa marginal o como técnica instruccional encubierta. El Modelo PRAXILÚDICO trabaja en ese espacio intermedio, donde el juego conserva sentido para los niños y, al mismo tiempo, puede ser leído pedagógicamente por el docente.

La Figura 13 sintetiza el aporte integrador del trabajo. Su función no es presentar nuevos datos ni añadir una etapa metodológica adicional, sino ordenar visualmente la relación entre evidencia científica publicada, construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO, dimensiones del constructo, fases metodológicas, soportes transversales, aporte del capítulo y alcance de sus implicaciones. La figura explicita una distinción que atraviesa toda la discusión: el modelo queda informado por evidencia externa, pero no queda validado empíricamente como intervención integrada.

Figura 13. Framework integrador del aporte teórico-metodológico del Modelo PRAXILÚDICO



Nota. La figura sintetiza el aporte conceptual y metodológico del capítulo. No representa datos primarios, resultados de intervención ni validación empírica directa del Modelo PRAXILÚDICO.

La Figura 13 permite leer el aporte del trabajo en cuatro planos. Primero, muestra que la base científica procede de estudios con diseños heterogéneos: metaanálisis, revisiones sistemáticas, estudios longitudinales, ensayos controlados, herramientas observacionales y trabajos sobre transformación digital y ruralidad. Segundo, ubica el producto de esa evidencia en la construcción operacional del Modelo PRAXILÚDICO, no en una prueba de eficacia. Tercero, diferencia las dimensiones del modelo, sus fases metodológicas y sus soportes transversales. Cuarto, delimita el alcance del capítulo: organizar el juego como mediación pedagógica documentable, traducir evidencia heterogénea en una estructura aplicable y dejar una base metodológicamente tratable para evaluación posterior.

La evidencia sobre juego guiado ofrece un punto de apoyo central para esa posición. Los resultados de Skene et al. (2022), utilizados como soporte externo, permiten argumentar que la mediación adulta puede favorecer dominios específicos del aprendizaje cuando se mantiene vinculada con la tarea, el lenguaje, el desafío y la participación infantil. El dato no autoriza a afirmar que toda intervención docente mejora el juego ni que todo juego guiado supera al juego libre. Sí permite defender una idea más fina: la mediación no debe entenderse como oposición a la agencia infantil, sino como una forma de ampliar posibilidades cuando se ejerce con proporcionalidad. La fase de acción lúdica intencionada responde precisamente a esa condición. Su función no es dirigir la totalidad de la experiencia, sino sostener una presencia pedagógica capaz de preguntar, observar, ajustar y enriquecer sin sustituir la iniciativa del niño.

El aprendizaje basado en juegos introduce otra exigencia. Alotaibi (2024) reporta efectos en dominios cognitivos, motivacionales y de compromiso; Størksen et al. (2023) aporta evidencia experimental sobre un currículo lúdico con efectos específicos en matemáticas tempranas, aunque sin efectos significativos en otros dominios como memoria de trabajo o vocabulario expresivo. Esa combinación de hallazgos impide formular una conclusión totalizante. El juego no aparece como mecanismo global de mejora educativa, sino como un campo de posibilidades dependiente del dominio, del diseño y de la correspondencia entre actividad y propósito. En el Modelo PRAXILÚDICO, esta lectura justifica la fase de recreación significativa: no basta con incorporar dinámicas atractivas; se requiere diseñar experiencias cuyo sentido lúdico esté conectado con una intención pedagógica reconocible.

La dimensión motriz confirma la necesidad de evitar generalizaciones. Los datos reportados por Chen et al. (2024) muestran efectos diferenciados sobre habilidades motoras fundamentales, habilidades locomotoras y control de objetos. La lectura pedagógica no debería reducirse a “el movimiento mejora la motricidad”. Una experiencia corporal puede tener valor educativo cuando incluye condiciones de práctica, progresión, seguridad, materiales adecuados, oportunidad de repetición y acompañamiento. El Modelo PRAXILÚDICO asume, por ello, que la motricidad no es solo desplazamiento físico; es organización corporal en una situación pedagógica. Esta distinción resulta importante para contextos de educación inicial, donde muchas actividades se denominan “juego motor” sin que exista necesariamente un diseño que permita observar coordinación, equilibrio, manipulación, ajuste de trayectorias o relación del cuerpo con el espacio.

La dimensión autorreguladora exige una cautela todavía mayor. Colliver et al. (2022) aporta evidencia longitudinal sobre la asociación prospectiva entre juego libre no estructurado y autorregulación posterior. Ese tipo de evidencia permite construir indicadores pedagógicos de observación espera, permanencia, seguimiento de reglas, ajuste de la acción, tolerancia a la frustración, pero no permite afirmar que el Modelo PRAXILÚDICO producirá autorregulación como efecto causal. La decisión de formular esta dimensión como campo observable y acompañable, no como resultado garantizado, fortalece la defensa metodológica del modelo. Un revisor podría objetar que la autorregulación es un constructo complejo, influido por desarrollo, contexto familiar, lenguaje, temperamento, organización institucional y prácticas docentes. La respuesta no debe negar esa

complejidad. Debe reconocerla y ubicar el modelo en el nivel que le corresponde: una guía para diseñar y observar oportunidades de autorregulación durante el juego, no una intervención comprobada para modificarla.

Algo similar ocurre con la dimensión socioemocional. La evidencia procedente de revisiones sobre *playgroups* y juego no terapéutico permite sostener que ciertas experiencias lúdicas ofrecen escenarios para interacción, cooperación, roles, turnos, negociación y expresión emocional (Mosby & Mensinga, 2025; Veraksa et al., 2025a). La conclusión defendible no es que el juego resuelva dificultades socioemocionales ni que toda actividad grupal favorezca convivencia. La inferencia adecuada es más situada: el juego grupal permite observar y acompañar procesos relacionales cuando existen condiciones de seguridad, participación y mediación sensible. Por eso, el Modelo PRAXILÚDICO no se formula como intervención clínica ni como dispositivo terapéutico. Su alcance es pedagógico. Puede orientar al docente para leer interacciones, reconocer tensiones, documentar acuerdos y ajustar ambientes, pero no sustituye evaluaciones especializadas cuando estas sean necesarias.

La dimensión ambiental agrega un componente que con frecuencia queda subordinado al diseño de la actividad. Los resultados incorporan estudios sobre ambientes exteriores y juego en naturaleza, lo que permite tratar el espacio como condición pedagógica y no como simple escenario físico (Smedsrud et al., 2024; Taylor et al., 2024). Esta decisión tiene consecuencias metodológicas. Una misma intención lúdica puede producir oportunidades distintas según el ambiente: un aula estrecha, un patio amplio, una huerta escolar, una ludoteca, un corredor o un espacio comunitario no ofrecen las mismas posibilidades de exploración, movimiento, interacción y seguridad. El Modelo PRAXILÚDICO incorpora esta variabilidad mediante la recreación significativa y la adaptabilidad rural-urbana. La experiencia no se traslada mecánicamente de un contexto a otro; se reconstruye manteniendo el núcleo pedagógico.

La dimensión praxiológica constituye el eje integrador del modelo. Los estudios sobre Play Matrix y herramientas observacionales en aula muestran que el juego puede documentarse mediante indicadores definidos, siempre que la observación no destruya la experiencia que pretende comprender (Veraksa et al., 2025b; Wolf et al., 2025). Esta tensión es crucial. Sin registro, la práctica queda expuesta a impresiones generales; con un registro excesivo, el juego puede convertirse en actividad vigilada. El Modelo PRAXILÚDICO propone una salida intermedia: evidencia proporcional al propósito. La documentación no debe capturarlo todo. Debe registrar aquello que permite reconstruir qué se propuso, qué ocurrió, cómo intervino el docente, qué respuestas infantiles emergieron y qué interpretación pedagógica resulta razonable.

La capa transversal de transformación digital amplía esa discusión, pero también introduce riesgos. Chu et al. (2024) aporta una base para reconocer que el juego digital en primera infancia se relaciona con aprendizaje, interacción y entretenimiento, aunque también con preocupaciones sobre actividad física y uso problemático. El Modelo PRAXILÚDICO no convierte esa literatura en una defensa de la digitalización del juego infantil. La usa de manera más restringida: la tecnología puede apoyar documentación, trazabilidad, protección de evidencias y comunicación pedagógica cuando está subordinada al propósito educativo. Esta precisión evita una confusión importante. Una matriz digital, un portafolio electrónico o un repositorio protegido pueden mejorar la memoria pedagógica, pero no garantizan mejor mediación, mejor juego ni mejores aprendizajes. La calidad depende de la relación entre registro, interpretación y decisión docente.

La inclusión de estudios sobre competencia digital docente y TIC en contextos rurales cumple una función distinta: no fundamenta directamente el juego en primera infancia, sino la posibilidad de diseñar una capa digital flexible, sensible a conectividad, recursos y pertinencia territorial (Baena-Navarro et al., 2026; Serrano-Ardila et al., 2026a). Este matiz debe conservarse. Si esos estudios se

presentaran como evidencia de eficacia del Modelo PRAXILÚDICO, el argumento perdería solidez. Su uso correcto es otro: respaldan la idea de que la tecnología educativa en entornos rurales requiere adaptabilidad, baja dependencia de conectividad, formación docente y correspondencia con necesidades territoriales. De ahí deriva la matriz rural-urbana: no se proponen dos modelos, sino un mismo núcleo metodológico con soportes variables.

La adaptabilidad rural-urbana es una de las implicaciones más fuertes del constructo, pero también una de las que exige mayor prudencia. Los resultados muestran que el modelo puede formularse para operar con soportes digitales, analógicos o mixtos. Esa formulación no prueba que funcione igual en todos los territorios. La transferibilidad queda planteada como condición de diseño: mantener propósito, juego, mediación, evidencia, interpretación y comunicación, aunque cambien materiales, espacios y formas de documentación. Esta diferencia entre transferibilidad razonada y validación territorial es fundamental. Una escuela urbana con conectividad estable puede usar formularios, portafolios digitales y repositorios; una escuela rural puede usar diario de campo, material local, cartelera, relatos pedagógicos o registros offline. La equivalencia no está en los medios. Está en la trazabilidad pedagógica.

El modelo evita una jerarquía implícita que suele afectar las discusiones sobre innovación educativa: considerar que lo digital es más avanzado y lo analógico es una versión limitada. La matriz de adaptabilidad muestra otra lógica. Un registro físico puede ser metodológicamente sólido si documenta propósito, mediación, evidencia e interpretación; un registro digital puede ser débil si solo acumula archivos sin lectura pedagógica. Esta distinción tiene valor para contextos rurales, pero también para instituciones urbanas. La tecnología no debe ser el criterio de calidad del modelo. El criterio es la coherencia entre lo que se propone, lo que se observa y lo que se interpreta.

La formulación de condiciones mínimas de uso cumple una función de control metodológico. Intencionalidad pedagógica, agencia infantil, mediación proporcional, evidencia suficiente, interpretación prudente, adaptabilidad contextual, protección ética y formación docente no son accesorios; son salvaguardas contra usos inadecuados del modelo. Sin intencionalidad, el juego queda reducido a actividad agradable. Sin agencia infantil, se convierte en instrucción disfrazada. Sin evidencia, la interpretación se vuelve opinión. Sin protección ética, la documentación puede derivar en vigilancia. Sin formación docente, la matriz operativa corre el riesgo de convertirse en plantilla burocrática. Estas condiciones no validan el modelo, pero delimitan su uso razonable.

La discusión metodológica deja ver una tensión productiva. El Modelo PRAXILÚDICO busca ser aplicable, pero no puede volverse prescriptivo hasta el punto de ignorar el contexto. Busca ser documentable, pero no debe transformar toda experiencia lúdica en evaluación. Busca incorporar tecnología, pero no debe desplazar juego corporal, simbólico o relacional. Busca ser transferible, pero no puede afirmar equivalencia de resultados entre territorios sin datos comparativos. Esa tensión no debilita el modelo; define el tipo de constructo que se está proponiendo. Su fase actual es de organización operacional informada por evidencia. La siguiente fase tendría que examinarlo en condiciones reales de uso.

Las implicaciones para la práctica docente se ubican en el nivel del diseño y la reflexión pedagógica. El modelo ofrece una secuencia que puede ayudar a los docentes a pasar de la intuición lúdica a una práctica más trazable: formular propósito, diseñar una experiencia con sentido, mediar sin anular la iniciativa infantil, recoger evidencia proporcional, interpretar con cautela y comunicar aprendizajes o ajustes. Esta contribución es relevante porque muchas prácticas lúdicas valiosas se pierden por falta de documentación, mientras otras se documentan sin criterios interpretativos. El Modelo PRAXILÚDICO intenta conectar ambas exigencias: preservar la riqueza del juego y construir memoria pedagógica.

Para la investigación educativa, el modelo ofrece una base susceptible de evaluación posterior. La estructura ya distingue dimensiones, fases, evidencias mínimas, evidencias ampliadas, condiciones de uso y soportes adaptables. Esa claridad facilita diseñar estudios futuros sin partir de una noción difusa de juego. Una primera línea podría explorar validación de contenido de la matriz operativa y de sus indicadores. Otra podría analizar factibilidad y aceptabilidad docente en aulas urbanas y rurales. Un tercer nivel podría estudiar fidelidad de implementación, carga documental, calidad de la mediación y uso real de la capa digital. Solo después tendría sentido avanzar hacia estudios comparativos o cuasiexperimentales orientados a señales de cambio en dimensiones específicas.

El límite principal de la discusión coincide con el alcance de los resultados. La evidencia empleada procede de estudios externos con diseños, poblaciones, países, instrumentos y objetivos distintos. Esa diversidad es suficiente para construir un modelo informado por evidencia, pero insuficiente para afirmar eficacia integrada. También debe reconocerse que algunas líneas del constructo cuentan con soportes más robustos que otras. La mediación adulta y la motricidad tienen apoyo en metaanálisis; la autorregulación se apoya en evidencia longitudinal; la observación del juego cuenta con herramientas recientes; la adaptabilidad digital-rural se sostiene en estudios de transformación digital y ruralidad, no en ensayos del Modelo PRAXILÚDICO. La proporcionalidad del argumento depende de conservar esas diferencias.

El aporte del capítulo queda en un punto intermedio entre teoría y aplicación. No se limita a una revisión conceptual, porque produce dimensiones, fases, matrices y condiciones de uso. Tampoco alcanza todavía el estatuto de intervención validada. Su contribución consiste en dejar el Modelo PRAXILÚDICO metodológicamente tratable: definido, trazable, adaptable y preparado para evaluación empírica posterior. Esa es una conclusión menos espectacular que afirmar eficacia, pero más defendible. En investigación educativa, especialmente cuando se trabaja con primera infancia, la prudencia no reduce el valor de una propuesta; la vuelve responsable frente al alcance real de la evidencia disponible.

6.19. Conclusiones

El capítulo permite concluir que el Modelo PRAXILÚDICO queda formulado como un constructo pedagógico operacional, no como una intervención empíricamente validada. Su aporte principal consiste en organizar evidencia científica heterogénea sobre juego, aprendizaje, desarrollo infantil, mediación docente, observación pedagógica, transformación digital y ruralidad en una estructura aplicable para educación inicial. Esta precisión define el alcance real del trabajo: el modelo no prueba efectos en aula, pero sí ofrece una arquitectura metodológica trazable para diseñar, mediar, documentar e interpretar experiencias lúdicas con mayor rigor que una recomendación general de “usar el juego”.

La construcción del modelo permitió diferenciar seis dimensiones que orientan la lectura pedagógica del juego: cognitiva, motriz, socioemocional, autorreguladora, ambiental y praxiológica. Esta delimitación evita tratar el juego como una categoría homogénea. No todo juego activa los mismos procesos, ni toda experiencia lúdica permite observar los mismos aprendizajes. La dimensión cognitiva remite a lenguaje, razonamiento y solución de problemas; la motriz, a organización corporal y coordinación; la socioemocional, a interacción, roles y vínculos; la autorreguladora, a permanencia, espera y ajuste de la acción; la ambiental, a condiciones espaciales y materiales; la praxiológica, a la acción docente que diseña, media, registra e interpreta. Esta organización no surge como clasificación decorativa, sino como una forma de impedir inferencias indiferenciadas sobre el valor educativo del juego.

El Modelo PRAXILÚDICO también queda definido por una secuencia de seis fases: planteamiento praxiológico, recreación significativa, acción lúdica intencionada, exploración y evidencia, interpretación reflexiva y lectura unificadora. La secuencia tiene una función práctica: convertir el juego en experiencia pedagógica documentable sin anular su carácter lúdico. El planteamiento praxiológico exige propósito; la recreación significativa exige diseño situado; la acción lúdica intencionada exige mediación proporcional; la exploración y evidencia exige registro suficiente; la interpretación reflexiva exige distinguir hechos e inferencias; la lectura unificadora exige comunicar aprendizajes y ajustes sin clausurar artificialmente el proceso. En conjunto, las fases desplazan el juego del terreno de la improvisación hacia una praxis pedagógica susceptible de análisis.

Una conclusión metodológica central es que la evidencia pedagógica debe ser proporcional al propósito de la experiencia. El modelo no requiere registrar todo lo que ocurre durante el juego, porque una documentación excesiva puede convertir la experiencia en observación rígida o vigilancia. Tampoco admite interpretar sin evidencia suficiente. La ruta más defendible se ubica entre esos dos extremos: registrar aquello que permite comprender la relación entre propósito, mediación, participación infantil, ambiente y respuesta del grupo. Esta proporcionalidad protege tanto la calidad pedagógica del análisis como la naturaleza del juego infantil.

La capa transversal de transformación digital queda formulada como soporte de trazabilidad, no como sustitución del juego presencial. Esta distinción es decisiva. El modelo no propone digitalizar la experiencia lúdica ni aumentar la exposición infantil a pantallas. La tecnología puede utilizarse para planear, documentar, organizar, proteger y comunicar evidencias, siempre que no desplace la interacción corporal, simbólica, social y ambiental que sostiene el valor pedagógico del juego. Un portafolio digital puede ser útil si mejora la memoria pedagógica; una matriz impresa puede ser suficiente si permite reconstruir propósito, mediación, evidencia e interpretación. El criterio de calidad no es el soporte utilizado, sino la coherencia del proceso documentado.

La adaptabilidad rural-urbana constituye uno de los aportes más relevantes del modelo, pero debe entenderse como condición de diseño y no como validación territorial. El Modelo PRAXILÚDICO no exige conectividad estable, plataformas digitales ni infraestructura homogénea. Puede aplicarse con soportes digitales, analógicos o mixtos, siempre que conserve su núcleo metodológico: propósito, juego, mediación, evidencia, interpretación y comunicación pedagógica. Esta conclusión resulta especialmente importante para evitar que la innovación educativa quede asociada exclusivamente a entornos urbanos o tecnológicamente dotados. La transferibilidad del modelo depende de adaptar los medios sin alterar su lógica interna.

Las condiciones mínimas de uso delimitan el modelo frente a aplicaciones débiles o distorsionadas. La intencionalidad pedagógica impide reducir el juego a entretenimiento; la agencia infantil evita convertirlo en instrucción encubierta; la mediación proporcional protege la iniciativa del niño; la evidencia suficiente sostiene la interpretación; la prudencia analítica previene conclusiones no sustentadas; la adaptabilidad contextual permite su uso en territorios diversos; la protección ética limita riesgos de exposición infantil; la formación docente evita que el modelo se degrade en una plantilla burocrática. Estas condiciones no son requisitos accesorios. Funcionan como garantías de coherencia metodológica.

El capítulo deja establecida una frontera clara entre soporte empírico externo y validación empírica del modelo. Los estudios utilizados respaldan componentes específicos: mediación adulta, aprendizaje basado en juegos, motricidad, autorregulación, socioemocionalidad, ambiente, observación, formación docente y transformación digital. Esa evidencia permite construir un modelo informado por literatura científica, pero no autoriza afirmar que el Modelo PRAXILÚDICO, como unidad integrada, ya produce mejoras en desarrollo infantil o desempeño docente. Reconocer este límite no debilita la propuesta; la hace metodológicamente defendible.

La contribución del Modelo PRAXILÚDICO se ubica en un punto intermedio entre fundamentación conceptual y aplicación empírica. No es una teoría abstracta del juego ni una intervención probada. Es una estructura operacional que deja el campo preparado para estudios posteriores. Al definir dimensiones, fases, evidencias mínimas, evidencias ampliadas, soportes digitales y condiciones de uso, el modelo ofrece una base más clara para futuras investigaciones sobre factibilidad, aceptabilidad, fidelidad de implementación, calidad de la mediación, carga documental, pertinencia territorial y posibles señales de cambio en dimensiones específicas.

Las investigaciones futuras no deberían iniciar con afirmaciones de eficacia general. Una ruta más consistente sería avanzar por etapas: primero, examinar la claridad y pertinencia de las fases; luego, analizar su aplicabilidad en aulas urbanas, rurales y de baja conectividad; después, estudiar la fidelidad de implementación y la calidad de la documentación pedagógica; finalmente, si las fases anteriores resultan consistentes, evaluar posibles efectos mediante diseños comparativos o longitudinales. Este orden evita exigirle al modelo pruebas que aún no corresponden a su fase de desarrollo y, al mismo tiempo, impide que permanezca indefinidamente en el plano conceptual.

El Modelo PRAXILÚDICO permite pensar el juego como una práctica pedagógica documentable, situada y éticamente cuidada. Su valor no está en prometer resultados inmediatos, sino en ofrecer una forma más rigurosa de diseñar, acompañar, observar e interpretar experiencias lúdicas en educación inicial. El capítulo cierra con una afirmación proporcional: el modelo queda suficientemente estructurado para ser aplicado y evaluado, pero todavía requiere contrastación empírica en contextos reales antes de formular conclusiones sobre su eficacia, replicabilidad o impacto.

Referencias

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>

Baena Navarro, R. E. (2019). *Optimización de un dron para dosimetría ambiental* (Doctoral dissertation, Universidad Internacional Iberoamericana México).

<https://repositorio.unini.edu.mx/id/eprint/452/>

Baena-Navarro, R., Fernando-Bermudez, J., & Carriazo-Regino, Y. (2026). *A holistic and adaptive pedagogical model for developing digital competence in rural teachers: Integrating IoT, data analytics, and low-connectivity learning environments*. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 18(2). <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2026.02.11>

Carriazo-Regino, Y., Baena-Carriazo, E., & Baena-Navarro, R. (2026). Artificial Intelligence and Blockchain for Rural Accounting Assurance: A Systematic Review and Conceptual Framework for Rural Entrepreneurship. *Cureus Journals*, 3(1). <https://doi.org/10.7759/s44404-026-00051-x>

Chen, D., Zhao, G., Fu, J., Shun, S., Su, L., He, Z., Chen, R., Jiang, T., Hu, X., Li, Y., & Shen, F. (2024). Effects of structured and unstructured interventions on fundamental motor skills in preschool children: A meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1345566. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1345566>

- Chu, C., Paatsch, L., Kervin, L., & Edwards, S. (2024). Digital play in the early years: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 40, Article 100652. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100652>
- Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>
- Lazzara, L., Weber, A., & Leuchter, M. (2025). Building minds with blocks: The impact of a play-based professional development on preschool teachers' competencies and children's learning. *Teaching and Teacher Education*, 165, Article 105144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105144>
- Macea-Anaya, M., Baena-Navarro, R., Carriazo-Regino, Y., Primera-Correa, O., & Pérez-Díaz, J. (2025). Tailored Cognitive Interventions for Aging Populations: Development and Analysis of a Machine Learning-Driven Web Platform. *Pertanika Journal of Science & Technology*, 33(4). <https://doi.org/10.47836/pjst.33.4.03>
- Mosby, V., & Mensinga, J. (2025). Social-emotional learning and skills development in pre-school aged children attending playgroup in Australia: A scoping review of the perceived benefits. *Australasian Journal of Early Childhood*, 50(2). <https://doi.org/10.1177/18369391241306766>
- Ramos-Munell, J., Gallardo-Gómez, D., Álvarez-Barbosa, F., Alfonso-Rosa, R. M., Reilly, J. J., Okely, A. D., del Pozo-Cruz, B., & del Pozo-Cruz, J. (2025). Enhancing fundamental motor skills through active play: A systematic review and meta-analysis of educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2487929>
- Serrano-Ardila, L., Baena-Navarro, R., & Carriazo-Regino, Y. (2026a). Educación ambiental mediada por las TIC: transformación pedagógica en escuelas rurales vulnerables de Colombia. *Educación y Ciudad*, (50), e3467-e3467. <https://doi.org/10.36737/01230425.3467>
- Serrano-Ardila, L., Baena-Navarro, R., & Carriazo-Regino, Y. (2026b). Digital integration in rural education: Foundations for a sustainable pedagogical model. *International Journal of Educational Development*, 121, 103516. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103516>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Smedsrud, T. M., Kleppe, R., Lenés, R., & Moser, T. (2024). Early childhood teachers' support of children's play in nature-based outdoor spaces: A systematic review. *Education Sciences*, 14(1), Article 13. <https://doi.org/10.3390/educsci14010013>
- Størksen, I., Rege, M., Solli, I. F., ten Braak, D., Lenés, R., & Geldhof, G. J. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>

Taylor, N., Pringle, A., & Roscoe, C. M. P. (2024). Characteristics of the outdoor environment affording physical activity, motor competence, and social interactions in children aged 3–7 years: A systematic review. *Children*, 11(12), Article 1491. <https://doi.org/10.3390/children11121491>

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, Article 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>

Veraksa, A. N., Plotnikova, V. A., Sukhikh, V. L., Kornienko, D. S., & Rudnova, N. A. (2025a). Non-therapeutic play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3–7: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1475387. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>

Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., Gavrilova, M., Bokov, I., & Plotnikova, V. (2025b). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1614161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161>

Wolf, S., Jukes, M. C. H., Yoshikawa, H., Stern, J., & Kim, S. (2025). Examining the validity of an observational tool of classroom support for children's engagement in learning. *Early Childhood Education Journal*, 53, 1325–1339. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01731-8>

